

**Katia Cardoso de Sant'Anna Ferreira**

**A História Ainda Não Contada da Educação  
de Surdos no Município de Cabo Frio - RJ**

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Dez

20**17**



**Katia Cardoso de Sant'anna Ferreira**

**A História Ainda Não Contada da Educação  
de Surdos no Município de Cabo Frio - RJ**

Dissertação submetida como requisito parcial para  
obtenção do grau de  
**MESTRE**

Orientação  
Prof. Doutor Fernando Diogo

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS



A Deus, por ser extremamente paciente e piedoso comigo...

Aos meus pais que foram companheiros em todas as horas...

Ao meu esposo, maior incentivador das minhas conquistas...

E à minha filha, minha alegria, meu milagre.



## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, que permitiu que tudo isso acontecesse ao longo de minha vida, e não somente nestes anos como universitária, mas que em todos os momentos é o maior mestre que alguém pode conhecer.

À Escola Superior de Educação, seu corpo docente, direção e administração, que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e apoio incondicional e a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.





## **RESUMO**

Os indivíduos surdos estão na sociedade há séculos, entretanto sua história foi sempre repleta de dificuldades, da proibição até a legitimação da língua de sinais no Brasil. Este estudo apresenta um breve relato histórico da trajetória dos indivíduos surdos na superação dessas dificuldades, evidenciando que, com o passar do tempo, estes indivíduos vão vencendo as dificuldades que se apresentam com muito esforço e luta. No presente trabalho, abordaremos a trajetória da Educação de Surdos no município de Cabo Frio. O tema da educação especial vem sendo recentemente definido no Brasil conforme uma expectativa mais extensa, que extrapola a simples compreensão de atendimentos especializados tal como vinha sendo a sua marca nas últimas décadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Surdos; Educação Especial; Língua de Sinais.



## **ABSTRACT**

Deaf individuals have been in society for centuries, but their history has always been fraught with difficulties, from prohibition to legitimation of sign language in Brazil. This study presents a brief historical account of the trajectory of deaf individuals in overcoming these difficulties, evidencing that over time, these individuals overcome the difficulties that present themselves with much effort and struggle. In the present work, we will cover the course of the Deaf Education in the municipality of Cabo Frio. The theme of special education has recently been defined in Brazil according to a more extended expectation, which goes beyond the simple understanding of specialized care as has been its brand in recent decades.

**KEYWORDS:** Deaf people; Special Education; Sign Language.



## ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xi
LISTA DE QUADROS	xiii
LISTA DE FIGURAS	xv
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	5
1.1. História da Educação de Surdos	5
1.2. Identidade Surda ou Identidades Surdas? Quem é Este Aluno de Quem Estamos Falando?	17
1.3. Educação de Alunos Surdos	19
1.4. Educação Especial	26
1.5. Escola Inclusiva	33
1.6. Escola Bilíngue	43
1.7. Encontros e Desencontros Entre História e Memória	47
1.8. A Legislação Brasileira a Partir da Constituição de 1988	51
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	61
2.1. Problema e Objetivos	62
2.1.1. Problema e Sua Justificação	64
2.1.2. Objetivos	70
2.2. Metodologia	70
2.2.1. Pesquisa Qualitativa	71
2.2.2. Estudo de Caso	73
2.3. Local de Estudo e Participantes	75

2.3.1. Local de Estudo	75
2.3.2. Participantes	77
2.4. Técnicas de Recolha de Dados a Utilizar	78
2.5. Técnicas de Tratamento de Dados a Utilizar	81
2.5.1. Análise de Conteúdo	81
2.6. Confiabilidade e Validade	82
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	87
3.1. Entrevistas Com os Professores	89
3.2. Entrevistas Com os Alunos	96
3.3. Análise Documental	99
3.4. Triangulação dos Dados	102
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107

## LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ASL - *American Sign Language* (Língua de Sinais Americana)

CF – Constituição Federal

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

FENEIS – Federal Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IES - Instituições de Ensino Superior

INSM – Instituto Nacional de Surdos-Mudos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LSF - Língua de Sinais Francesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OLIMPEDE – Olimpíada do Deficiente

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PPP – Plano Político Pedagógico

PNE – Plano Nacional de Educação

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*  
(Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)





## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Codificação e descrição das professoras entrevistadas .....	90
Quadro 2. Principais conteúdos das entrevistas .....	95
Quadro 3. Codificação e descrição da amostra .....	96
Quadro 4. Documentos recuperados e informações relevantes.....	100
Quadro 5. Manchetes de jornal recuperadas e informações relevantes ....	101



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Sistema de educação superior: organização acadêmica .....	56
Figura 2. Diretoras da escola ao longo dos anos .....	91
Figura 3. Linha do tempo das filosofias de ensino adotadas pela escola ....	102



## INTRODUÇÃO

O tema, no que concerne à educação de indivíduos surdos é preocupante, mas atual. As pessoas surdas com vários anos de escolarização, de acordo com pesquisas realizadas em todo o mundo, apresentam capacidade acadêmica infinitamente inferior, quando comparados aos alunos ouvintes. Estes dados caracterizam uma inadequação do sistema de ensino no desenvolvimento destes indivíduos, refletindo a extrema necessidade de medidas que alterem este triste panorama. É complexo discutir a educação de surdos na atualidade.

O presente trabalho relata como a história de educação dos surdos iniciou-se no mundo e no Brasil e como ela aconteceu numa escola especial. Escola essa, inaugurada em 09 de novembro de 1985, com o nome de Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, localizada no Município de Cabo Frio, Região dos Lagos, interior do Estado do Rio de Janeiro.

Geralmente, as histórias de educação de surdos são narradas por ouvintes, mas nesta pesquisa procurou-se dar voz não apenas aos professores ouvintes, mas também aos dizeres de alguns profissionais e alunos surdos, levantando os percalços e desafios enfrentados por eles nesta trajetória educacional. Uma história narrada por todos seus atores, pois a maioria das pessoas ouvintes e também surdos desconheciam essa história e seus movimentos.

Este trabalho não versa sobre inclusão, mas sobre a trajetória vivida pelos professores e alunos surdos durante todo esse período nesta escola, que, apesar de ter sido criada a princípio como um espaço de segregação e assistencialismo, tornou-se um espaço de luta, de socialização e de respeito para com o educando surdo, uma referência em toda a Região dos Lagos,

ainda que às vezes falte o essencial, que é a garantia da Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Nesta caminhada, a escola passou pelas várias filosofias de ensino para os surdos: o Oralismo, que segundo Skliar, é modelo clínico-terapêutico que durante muito tempo imperou na abordagem educativa de crianças especiais; a Comunicação Total, que defende o uso de qualquer recurso linguístico, seja a linguagem oral, a de sinais ou códigos manuais para facilitar a comunicação com as pessoas e por fim, a construção e aplicação de uma proposta Bilinguista, cuja perspectiva compreende que o indivíduo surdo deve adquirir sua língua materna, a língua e sinais e a língua oficial de seu país. A aprendizagem da Libras, que foi para os surdos entrevistados uma 'luz', suas mentes se abriram, começaram a conhecer o mundo, pois concluíam que é através da Libras, ou seja, do meio espaço visual, que os surdos interpretam e interagem com o mundo a sua volta.

Justificamos a importância dessa pesquisa, pois apesar de novas instituições começarem a surgir para inclusão, a escola está completando trinta e dois anos de existência, em sua busca de tentar promover uma educação de qualidade para seus alunos surdos apesar da lei de 1988, que afirma que é dever do Estado garantir "atendimento educacional aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Neste contexto, discutir a formação de indivíduos surdos é discutir a inclusão escolar, onde as formas de realização da inclusão são diversificadas. Contudo, e na maioria das vezes, essa escolarização é pouco responsável. Na década de 1990, diversos países ao redor do mundo implantaram a inclusão, em uma tentativa de viabilizá-la. Inúmeros autores no Brasil e diversos outros países ao longo desta década defendiam a igualdade de oportunidades de aprendizagem em classes regulares de ensino nas proximidades de suas

residências e proposta de novos desafios educacionais, como programas de educação que se adequassem às diversas capacidades dos educandos.

Entretanto, a realidade educacional brasileira reflete a fragilidade do processo de inclusão, onde o sistema de educação não oferece infraestrutura adequada a professores e alunos, formação docente inadequada, classes com superlotação.

Especificamente neste trabalho, o objetivo é analisar como uma escola especial resistiu e resiste ao movimento da inclusão escolar e continua sendo referencial, não apenas para seus alunos surdos, mas para toda comunidade surda.

A pesquisa foi realizada a partir da abordagem qualitativa, metodologia de estudo de caso, onde os dados foram coletados por meio de dez entrevistas semiestruturadas em uma perspectiva reflexiva – memória – histórica com quatro docentes que atuam na escola, uma ex-professora e também com dois profissionais surdos, dois ex-alunos e três alunos, pretendendo assim abranger informações desde a inauguração da escola até os dias atuais. Os dados obtidos por meio destas entrevistas foram submetidos a análise de conteúdo.

Foi interessante notar que o tema abordado foi gerador de muitas histórias testemunhadas pelos envolvidos na pesquisa, apesar de alguns deles, principalmente os surdos, se mostrarem constrangidos em serem filmados. Partindo assim do marco teórico apontado por Maurice Halbwachs que busca elucidar as trajetórias e memórias.

Foi feito levantamento dos documentos existentes na instituição escolar e fora dela e procurou-se também pelo seu acervo de fotografias. Contudo, poucos documentos foram encontrados e as fotografias que seriam usadas, já que o surdo é um ser visual, encontravam-se totalmente soltas, espalhadas e

sem identificação, o que nos levou a utilizar preferencialmente as que continham alguma informação e ou data.

Esta investigação esteve apoiada nos principais teóricos que tratam da temática da surdez e de sua história são eles: Perlin, Rocha, Quadros, Skliar e Sacks.

Verificou-se que a escola constituiu-se num espaço de luta e resistência, não apenas educacional, mas também dos movimentos surdos. Há um trabalho coletivo de entrosamento entre o corpo docente e funcionários para que todos estejam integrados na aprendizagem do alunado surdo, apesar da falta de apoio e ausência do poder público.

Apontam para a necessidade urgente de que se de continuidade a esse trabalho, não apenas divulgando-o, mas também da conscientização de que precisa se escrever e resgatar essa história.

Essa pesquisa foi feita para investigar as origens e o desenvolvimento desta história dos surdos, pois além de se tratar de um tema mais específico do povo surdo, tem consequências para toda a comunidade escolar abrangendo também a história educacional do município. Percebe-se que a história das minorias não difere muito das histórias dos surdos. Conclui-se que, apesar de poucos registros, existe uma história sim e que essa deve ser compartilhada não apenas com os envolvidos diretamente com o ensino de surdos, mas com seus pares e todos aqueles que trabalham com educação.



## **1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA**

### **1.1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Sabe-se que a história está relacionada diretamente ao homem e seu tempo, contudo, a história da educação de surdos no mundo e no Brasil sempre foi de exclusão, onde a humanidade estava condicionada à capacidade de usar a linguagem oral e os surdos então eram desprovidos de humanidade e foram, em virtude do historicismo, impedidos de desenvolver seu potencial cognitivo.

Antes de surgirem estas discussões sobre a educação, os sujeitos surdos eram rejeitados pela sociedade e posteriormente eram isolados nos asilos para que pudessem ser protegidos, pois não se acreditava que pudessem ter uma educação em função da sua “anormalidade”, ou seja, aquela conduta marcada pela intolerância obscura na visão negativa sobre os surdos viam-nos como “anormais” ou doentes. (Perlin & Strobel, 2008 p. 6).

A história da educação de surdos é dividida em três grandes aspectos: uma visão oralista, uma visão da comunicação total e uma educação bilíngue. A primeira, iniciada no século XVI, decorre até meados do século XX e constitui-se sob uma perspectiva oralista, privando o surdo de seu processo identificatório, de autoestima e intelectual/cognitivo. Classifica a surdez como uma condição patológica, uma deficiência a ser tratada e os profissionais de aprendizagem são os fonoaudiólogos, médicos e professores. Os surdos são ensinados a falar e a leitura labial parte dos atendimentos de fonoaudiologia, são proibidos os sinais gestuais, chegando a ficar com as mãos amarradas para não gesticularem e não poderem interagir com outros surdos, entendendo

que estes devem socializar com pessoas ouvintes e utilizá-las como modelos. O propósito da educação de surdos, então, era que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimento e se comunicar com o mundo ouvinte. A oralidade afastou o surdo do mundo e da cultura surda, impossibilitando-o de adquirir sua língua natural, impedindo-o de instrumentar-se de recursos que o possibilitem ser um ser social e pensante.

Na antiguidade, os chineses lançavam os surdos ao mar, em Esparta, eles eram lançados do alto dos rochedos. Para o filósofo Aristóteles, “se não fala, não pensa”, sendo assim, eram impedidos de receber instruções educacionais.

Na Idade Média, os surdos eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidade da sociedade, dividida em feudos, onde a Igreja Católica exercia uma grande influência, servindo de instrumento discriminatório às pessoas com deficiência.

Sua premissa de que o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus não considerava humanos os que não se encaixavam nesse padrão. Com esse efeito, por não terem uma língua inteligível, os surdos não mantinham o hábito de se confessar, gerando enorme incômodo aos líderes da Igreja Católica.

Voltou-se daí para os monastérios, em que os monges viviam enclausurados e por terem feito o voto do silêncio, criaram uma linguagem rudimentar para poderem se comunicar.

Desse modo, foram convidados alguns monges para serem professores dos surdos, filhos dos senhores feudais, em troca de fortunas. O primeiro deles foi o monge beneditino Pedro Ponce de León, espanhol que criou com outros dois surdos, o primeiro alfabeto manual que a história registra, onde vale

lembrar que os procedimentos metodológicos seguiam os parâmetros das línguas dos ouvintes.

A primeira instituição educacional pública para Surdos foi criada pelo abade francês Charles-Michel de L'Épée, considerado o “Pai dos Surdos”, defensor da língua de sinais. O abade francês beirava sessenta anos e estava enfermo quando conheceu a língua de sinais e foi estudá-la juntamente com os surdos que conheceu. L'Épée iniciou seu trabalho com duas surdas, a partir da língua de sinais que se falava nas ruas de Paris e, posteriormente, reuniu os surdos pobres dos arredores da cidade. A iniciativa de criação de uma escola feita por L'Épée deu ideia para que, em outros lugares do mundo, outros estudiosos montassem suas próprias escolas, o que ocorreu no final do século XVIII. L'Épée transformou sua casa em escola pública para surdos; a primeira delas, e criou a Instituição Nacional de Surdos-Mudos de Paris, instituindo o ensino coletivo.

A educação de surdos feita por L'Épée funcionou como condição de possibilidade para que muitos surdos se articulassem numa comunidade surda e para que a modalidade linguística desse grupo pudesse ser reconhecida como uma forma de comunicação e um método de aprendizagem. (Costa, 2010, p. 44)

L'Épée percebeu que os surdos se comunicavam através de sinais, em uma linguagem própria e elaborou um método, denominado ‘sinais metódicos’ e juntou estes sinais ao alfabeto francês. O abade incentivou e capacitou os surdos para que eles pudessem trabalhar com os outros surdos. Ao contrário das línguas de sinais atuais, o método de L'Épée estava vinculado à língua francesa. Ele conseguiu criar uma estrutura aberta a todos, onde os alunos aprendiam de maneira institucionalizada, levando-os a serem vistos como cidadãos. Em 1785, ele já havia criado cerca de vinte e uma escolas para surdos na França. Contudo, era criticado pela forma como ensinava a

gramática francesa, mesmo pelos seus admiradores e por contemporâneos, como o português Pereire, um de seus maiores rivais. Berthier (1840) afirma que L'Épée foi aquele que retirou os indivíduos surdos da solidão que sempre os assolou. Antes dele, os surdos eram interpretados como seres com mentes que só assimilavam o que lhes era permitido pelos sentidos. L'Épée percebeu em sua linguagem mímica tão imperfeita, meios simples e eficazes de comunicação, com clareza na tradução do pensamento lógico. Permitiu a estes indivíduos exercitarem suas essências através da riqueza de um idioma universal, por gestos que os instruíam, despertavam suas verdades e suas capacidades, transformando-os. Por tantas realizações, o trabalho realizado para jovens surdos pelo abade não se limitou à França, mas se estendeu também pelo restante da Europa .

Em 1864, Edward Miner Gallaudet (1837-1917) fundou a primeira universidade para surdos, a Universidade Gallaudet, em Washington, Estados Unidos, realizando o sonho de seu pai, idealizador da ideia, Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851). Thomas observava crianças brincando em seu jardim, quando percebeu que uma em especial, Alice, não participava das brincadeiras por ser surda, e assim, era discriminada pelas demais crianças. Sensibilizado por não haver nenhuma escola de surdos nos EUA, Gallaudet a ensinou pessoalmente e pensa na criação de uma escola para surdos. E então junto ao pai de Alice, funda a primeira escola para surdos.

A *Gallaudet University* localiza-se em Washington, capital dos Estados Unidos. É uma instituição privada e a única em todo o mundo onde os programas são desenvolvidos exclusivamente por indivíduos surdos. Conta com o apoio do Congresso dos EUA. Nesta universidade, a primeira língua oficial é a *American Sign Language (ASL)*, a língua de sinais do país e o inglês a segunda; assim funcionários, educandos e corpo docente se comunicam entre

si. Contudo, apesar de em sua maioria os alunos serem surdos, há uma pequena percentagem de alunos ouvintes a cada semestre.

O campo principal da Gallaudet fica próximo ao centro administrativo da cidade e foi uma doação de Amos Kendall, em 1856. Kendall era um político milionário e tinha o desejo de fundar um internato para crianças surdas e cegas. Com o nome de *Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb and Blind*, iniciou suas atividades tendo como diretor Edward Miner Gallaudet, que mais tarde, em 1864, com a aprovação do Congresso, passou a conferir títulos universitários. Em 1986, com o reconhecimento do processo acadêmico, tornou-se Universidade Gallaudet. Hoje, a universidade conta com aproximadamente 2000 estudantes, oferecendo educação para surdos em todos os níveis educacionais (escola primária ao doutorado), com cerca de 40 carreiras distintas. A *Gallaudet University* é um símbolo de luta para surdos em todo o mundo, no que tange à conservação de sua língua e cultura, assim como seu reconhecimento.

Neste contexto de gerar conhecimento aos indivíduos surdos, Alexander Graham Bell, professor de surdos-mudos, em auxílio aos seus alunos para a melhoria da fala, resolveu gravar suas vozes e realizar uma análise de suas deficiências. Desenvolvendo inúmeras pesquisas, tornou-se especialista na transmissão elétrica de ondas. Em 1874, idealizou o display visual, um aparelho que utiliza de forma instantânea o *feedback* das ondas da voz de um indivíduo. Em 1944, criou o *Visible Speech Translator*, que mostra através de uma tela, imagens instantâneas das ondas dos padrões sonoros da fala de um ser humano. As comparações entre os padrões de frequência da fala de um surdo e um indivíduo ouvinte são analisadas simultaneamente, e colorem-se na tela com o auxílio visual.

Segundo Felipe (2007, p. 200),

A educação de Surdos no Brasil teve seu início em 1850, a partir de debates sobre o poder da disciplina na educação de surdos. Assim como Thomas Gallaudet, fundador da primeira escola para surdos nos Estados Unidos, o então imperador do Brasil Dom Pedro II, vai até a França e acaba conhecendo o trabalho realizado pelo Instituto de Surdos em Paris.

Nesse contexto, o imperador Dom Pedro II convidou o professor surdo E. Huet, discípulo de abade Michel de L'Épée, para iniciar o trabalho com surdos no Brasil, diante da ausência de um trabalho dessa magnitude no país. Huet havia sido anteriormente diretor de uma instituição para surdos na França. A língua de sinais francesa combinada a de sinais já utilizada pelos surdos brasileiros deram origem à Libras.

Assim, em 26 de setembro de 1857, pela lei nº 839, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos do Brasil, que começou a funcionar no mesmo ano e mais tarde tornou-se a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que atendia surdos oriundos de todos os lugares do Brasil mediante uma pensão anual, onde lhes era assegurado além da educação, sua moradia e alimentação. Alguns alunos também estudavam gratuitamente e funcionava como um internato, aceitando inicialmente só surdos do sexo masculino. O instituto contava com diretor, professores, capelão, roupeiros e cozinheiros. O INES passou a ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e países vizinhos, tornando-se instituição de referência para assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos.

No início do século XX o instituto oferecia também o ensino profissionalizante. Era necessário aprender um ofício juntamente com os estudos. Eram oferecidas oficinas de sapataria, alfaiataria, marcenaria e gráfica entre outros, sendo que nas primeiras décadas da República, o

instituto era referência em seus trabalhos gráficos. Nessa época, a instituição já recebia meninas em regime de externato que faziam a oficina de bordado.

O ensino para surdos sempre foi envolvido em muita polêmica, o que foi agravado com o Congresso ocorrido em Milão. Um dos marcos na história da educação de surdos foi o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos, ocorrido em 1880 na cidade de Milão, Itália, onde 54 países enviaram seus representantes. No final do Congresso, ocorreu uma votação para a eleição do método mais apropriado para a educação de surdos: a utilização da língua de sinais, como já vinha ocorrendo, ou a utilização apenas da língua oral.

Este congresso reuniu os intelectuais daquela época, com terríveis consequências para os surdos de todo o mundo. Isto porque a comunidade científica afirmou que os indivíduos surdos não possuíam problemas fisiológicos da fala e assim, decidiram que a língua de sinais - a linguagem gestual dos surdos - deveria ser banida das práticas pedagógicas e sociais destes indivíduos, sendo substituído pelo sistema de oralização. Com isso, os professores surdos perderam seus empregos e a comunidade surda excluída do contexto político das escolas, sendo considerada perigosa no que concerne ao desenvolvimento da linguagem oral. A concentração da educação na oralização reduziu significativamente o nível educacional dos educandos surdos, em comparação ao dos ouvintes.

Os debates no Congresso eram acalorados. Neles, surdos demonstravam com desenvoltura a sua fala, pela eficiência do método oral, considerada a linguagem mais importante no que concerne ao aspecto social, e a linguagem gestual, neste caso, e para a maioria dos participantes, era prejudicial à aprendizagem da linguagem oral pelos surdos. Assim, exceto a delegação americana, formada por cinco participantes e um professor britânico, todos os demais membros do Congresso votaram pelo oralismo e a proibição da Língua

de Sinais. Esta decisão foi determinante para todo o planeta, principalmente para a Europa e a América Latina. Desta forma, os surdos tiveram retirados os seus direitos de identidade e cultura e assim não conseguiam desenvolver plenamente suas capacidades em potencial. De acordo com Rampeloto (1993, p. 24):

Se impôs claramente uma posição oralista e ficou determinada uma metodologia exclusivamente oral, depurando assim um processo que havia começado nas décadas anteriores. Esse congresso tornou-se um referencial histórico na educação de surdos pelo método oralista, pois consagrou a grande vitória dos métodos exclusivamente orais .

Mas talvez tudo vá um pouco mais além. As decisões tomadas no Congresso tem um teor muito mais abrangente. O banimento da língua de sinais funciona em um contexto de uniformidade, homogeneização para melhor controle educacional e religioso das políticas de língua, direcionando a oralidade a um discurso do saber científico moderno, ressignificando através da censura e da interdição.

Segundo Skliar (1997), as conclusões do Congresso de Milão dividiram a história da educação dos surdos em dois períodos:

Um período prévio, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da Língua de Sinais, e outro posterior, que vai de 1880, até nossos dias, de predomínio absoluto de uma única “equação”, segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral. (p.109)

Com o propósito de conquistar a língua oral, ficou proibida outra forma de comunicação no contexto escolar.

Segundo Silva (2003), a linguagem oral se tornou um símbolo de repressão física e psicológica, não sendo aceita a língua de sinais ou gestos, mesmo que ajudasse o aluno a ter melhor aprendizagem ou integração no mercado de trabalho. O indivíduo surdo passou a ser fraco, sem participação sócio-



política, visto como deficiente, sem cultura própria, em um contexto oralista escrito educacional, que rebaixa o indivíduo a um insignificativo desempenho cognitivo.

Neste sentido, e durante um longo período, a educação de surdos permaneceu impregnada por uma visão médico-clínica, que compreende a surdez como deficiência auditiva, que deveria ser curada e recuperada, com o oralismo imperando no sistema educacional do surdo, utilizando uma metodologia com três elementos distintos para o desenvolvimento cognitivo: a leitura labial, o treinamento auditivo e o desenvolvimento da fala. Neste contexto, o uso das próteses auditivas foram imprescindíveis.

Soares (1999), analisando a proposta curricular do MEC na década de 1970, no Brasil, faz a seguinte consideração:

(...) verifiquei, naquele momento, que a orientação fornecida tornava o Professor de surdos muito mais um terapeuta da fala, ou seja, seu trabalho estava muito mais voltado para atuação clínica. O que, por consequência, fez com que essas atividades se constituíssem na sua principal responsabilidade uma vez que subordinava o ensino das disciplinas escolares aos resultados satisfatórios da produção da linguagem oral (p. 2).

O uso da língua de sinais foi proibido, a ciência procurava curar a surdez, e enquanto isso, os surdos passavam por momentos de reelaboração de sua identidade, enquanto sujeitos dotados de língua e de possibilidades e não deficientes incapazes. Como expressa Sacks (1990, p. 45) “O oralismo e a supressão do Sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral”.

O oralismo teve seu domínio assegurado até a década de 60. Neste período, William Stoke publicou um artigo onde afirmou que a língua de Sinais possui as mesmas características da linguagem oral. Assim, depois de cem anos de proibição, a língua de sinais começou a ganhar novamente a atenção dos educadores de surdos, que acabaram por desenvolver outras filosofias

para atendimento desses alunos, retomando as pesquisas iniciais desenvolvidas na Europa e na América do Norte para o ensino de surdos. Baseou-se na utilização da língua do grupo ouvinte, almejando o privilégio de ensino desta língua na organização de atividades curriculares.

Na década de 60, mesmo diante da proibição da linguagem gestual, era raro uma instituição educacional para surdos que, às margens do oralismo não desenvolvesse sua própria didática de comunicação pelos sinais. Mais adiante, com a chegada da década de 1970, originaram-se novas propostas pedagógico-educacionais no que se refere aos indivíduos surdos, denominada comunicação total. A comunicação total era utilizada como a prática de utilização dos sinais, da leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital que forneçam *inputs* linguísticos aos educandos surdos, podendo expressarem-se de forma livre nas modalidades que preferirem. Esse tipo de comunicação permite o uso da língua de sinais que a comunidade surda se utiliza, como também sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos que se fazem presentes na língua falada. Assim, o que se fala tem o acompanhamento de elementos visuais, representado pelo gestual, atuando como agente facilitador no aprendizado da linguagem oral, leitura e escrita.

A comunicação total permite o uso da língua de sinais que a comunidade surda se utiliza, como também sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos que se fazem presentes na língua falada. Assim, o que se fala tem o acompanhamento de elementos visuais, representado pelo gestual, atuando como agente facilitador no aprendizado da linguagem oral, leitura e escrita.

Diversas são as formas pelas quais se implementa a comunicação total em uma instituição educacional para surdos. Estas práticas foram desenvolvidas nos Estados Unidos e demais países nas décadas de 1970 e 1980, sendo

corroboradas a sua eficácia por inúmeras pesquisas científicas, amplamente desenvolvidas.

Nos Estados Unidos a filosofia da Comunicação Total, foi referenciada inicialmente pelo professor de surdos Roy Holcomb, que devido ao fato de ter dois filhos surdos, procurava novas metodologias para ensiná-los. Utiliza-se da Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, fonoarticulação, a leitura e escrita e todos esses aspectos ao mesmo tempo. Tinha como objetivo desenvolver na criança surda uma comunicação real com seus familiares e professores.

Em meados de 1981 iniciaram-se as pesquisas sistematizadas sobre a Língua de Sinais no Brasil. Logo depois, Lucinda Ferreira Brito iniciou seus estudos linguísticos sobre a Língua de Sinais dos índios Urubu-Kaapor. A partir desta data, diversos estudos começaram a ser efetuados sobre a língua de sinais no Brasil.

Em 1987 foi criada a FENEIS (Federação Nacional De Integração dos Surdos), com sua diretoria constituída por surdos. No ano de 1994 passou-se a usar a abreviação LIBRAS, que foi criada pela comunidade surda.

Posteriormente, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), iniciaram pesquisas envolvendo a implantação do Bilinguismo em algumas turmas.

Os estudos produzidos na França, Estados Unidos e Suécia foram importantíssimos no desenvolvimento da educação de surdos. Esses estudos acabaram influenciando a política de educação de surdos no Brasil.

Como já foi dito neste trabalho, a França foi pioneira na educação de surdos, só que com o advento do Congresso de Milão, as línguas de sinais ficaram esquecidas durante um longo período.

Em 1979, aconteceu a primeira experiência baseada no Bilinguismo, com a professora Suzane Boral-Maisong, onde foi utilizada a língua de sinais como língua materna e a língua francesa ensinada como segunda língua. Iniciou-se assim, em 1981, a primeira turma bilíngue francesa.

Nos Estados Unidos, a implementação do Bilinguismo esteve diretamente ligada à história da educação de surdos na França, pois em visita ao Instituto de Surdos em Paris, Thomas Gallaudet conheceu Laurente Clerc, professor surdo que foi aluno do abade Michel de L'Épée e aprendeu com ele a língua de sinais francesa.

Da Língua de Sinais Francesa (LSF) e dos sinais que os surdos já utilizavam, surgiu a Língua de Sinais Americana (ASL). No ano de 1850, a ASL passou a ser utilizada nas escolas e neste período, de acordo com Sacks (1990), houve uma elevação no grau de escolarização dos surdos, que podiam utilizar a língua de sinais com facilidade nas disciplinas. No entanto, o primeiro currículo bilíngue foi implantado na Suécia ainda em 1983.

Segundo Goldfeld (1998), na década de 1980 iniciou-se a implantação da filosofia bilíngue efetivamente e na década de 1990, essa abordagem começou a ter mais adeptos em todos os países do mundo.

O bilinguismo vai ao encontro dos direitos da pessoa surda, pois a “aquisição a língua de sinais como primeira língua é a forma de oferecer-lhe um meio natural de aquisição linguística, visto que se apresenta como língua de modalidade viso-espacial, não dependendo portanto, da audição para ser adquirida”. (Fernandes, 2003, p. 20)

De acordo com o breve histórico apresentado, pode-se perceber que existe a necessidade e compreender e conhecer quem é este sujeito-aluno surdos e desenvolvimento da educação de surdos, pois certo é que, uma sociedade

que não se identifica com sua própria história, não tem conhecimento de si mesma.

## 1.2. IDENTIDADE SURDA OU IDENTIDADES SURDAS? QUEM É ESTE ALUNO DE QUEM ESTAMOS FALANDO?

É sabido que os indivíduos surdos, assim como todos os deficientes, foram alvos, desde o início da Idade Moderna, de dois tipos de atenção: a médica e a religiosa.

A primeira, porque a surdo-mudez se constituía, conforme Werner (1949), num desafio para a medicina, uma vez que esse tipo de deficiência está relacionada à uma anomalia orgânica; a segunda porque ajudar os desvalidos, entre eles, aqueles que não podiam nem ouvir nem falar, fazia parte dos preceitos religiosos. O ouvido era considerado um órgão de suma importância para a educação, por isso, chegou-se à conclusão de que os surdos eram mais difíceis de educar do que os cegos.

Durante muito tempo, os surdos foram vistos como deficientes, o que representava para eles a falta de algo, ineficiência, limitação. Para Costa (2010), o surdo passa de uma posição objeto em 1931, de anormal, enfermo, surdo mudo, de símbolo do desconhecido, de miserável, desajudado – concepções baseadas em uma formação discursiva de completude caracterizada pela falta - para uma posição de sujeito. De qualquer modo, o que se materializa são posições hierarquizadas, calcadas no desejo de poder e assentadas nas relações sociais ouvinte/surdo – surdo/ouvinte. Essas posições

de falta e de excesso se baseiam em comparações que não assumem os sujeitos como formados pelos outros também.

Skliar (1998), defende que os surdos sejam reconhecidos enquanto pessoas surdas e sua comunidade linguística, assegurando o reconhecimento da língua de sinais dentro do conceito global de bilinguismo. O povo surdo consiste em:

(...) sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por sua origem, por um código ético e formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços (Strobel, 2008, p. 29)

Embora os surdos possam se enquadrar como pessoas com deficiência auditiva, na maior parte das vezes eles preferem ser compreendidos em sua singularidade cultural, como surdos que possuem sua própria língua e um modo particular de ser no mundo.

Para muitos surdos a identidade surda é despertada no encontro com seus pares, outros surdos, seus iguais. Como diz Perlin (2005, p. 63):

Identities surdas são presentes no grupo onde entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita. Noto nesses surdos formas muito diversificadas de usar a comunicação visual caracteriza o grupo levando para o centro do específico surdos...Sua identidade fortemente centrada no ser surdo, a identidade política surda. Trata-se de uma identidade que sobressai na militância pelo específico surdo. É a consciência surda ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais.

Para os surdos, a língua de Sinais é um fator de valorização pessoal. Perlin (2005) apresenta algumas categorias sobre identidade, a partir de representações de sujeitos surdos. Essas categorias são: identidades surdas presentes em grupos de surdos que fazem uso de experiência visual; identidades surdas híbridas em surdos que nasceram ouvintes e se tornaram surdos; identidade surdas de transição dos surdos que foram educados na

comunidade ouvinte e depois passaram à comunidade surda (é o momento de passagem); identidades surdas incompletas presentes nos surdos que vivem sob uma ideologia ouvinte; e identidades surdas flutuantes de surdos que vivem e se manifestam a partir da hegemonia do ouvinte.

Perlin ressalta que a cultura surda não se mistura à ouvinte. A apreensão das coisas é diferenciado, a língua é diferente e os resultados consequentemente também distintos. O que os surdos querem ao reivindicar a sua identidade é o respeito pela sua diferença, sendo necessário construir uma consciência da diferença, que nos casos dos surdos, tem a marcas de sua trajetória de vida, de suas experiências interativas, engedradas na complexidade do ser. (Dorziat, 1999, p. 33)

### 1.3. EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

A educação especial é tema muitíssimo importante e existem vários estudos no que concerne à inclusão social como fundamental para a inserção dos indivíduos portadores de alguma deficiência na sociedade.

A educação de indivíduos surdos teve ao longo da História um desenvolvimento de caráter preconceituoso. Apenas um padrão foi permanente, e ainda prevalece atualmente, que é a desigualdade social. Os indivíduos com deficiência, no caso específico deste trabalho, os surdos, destacavam-se por determinadas características divergentes das aceitas como padrão determinante pela sociedade. Essa divergência é notória quando utiliza-se o termo 'excepcional' como explicação utilizada na distinção existente entre um indivíduo e o outro. No Brasil, e em outros países,

percebe-se de duas vertentes na educação dos surdos: a médica e a religiosa. A primeira escola direcionada especificamente aos indivíduos surdos surgiu entre os anos de 1822 e 1888, no Império brasileiro. Mais precisamente a partir de 1857 instauraram-se as primeiras escolas em atendimento aos surdos, e então a Lei n.839, de setembro de 1857, implementou-se a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, graças aos esforços de Ernesto Huet e seu irmão, como já consta citado neste trabalho e permanece como referencial na educação de indivíduos surdos. Outros acontecimentos igualmente relatados neste trabalho ocorreram no sentido de corroborar para a inclusão do indivíduo surdo no sistema regular de ensino. Outro evento igualmente importante, realizado em 1999, contou com a participação de indivíduos surdos de diversos estados brasileiros no Encontro Nacional de Surdos. Como resultado, surgiu o documento “Que Educação nós surdos queremos”. Em março de 2000, este referido documento, já em posse do Ministério da Educação, e por meio da Secretaria de Educação Especial, foi analisado pela Câmara Técnica, que por sua vez, formulou propostas e sugestões para as Diretrizes para Educação dos Surdos.

Assim que os surdos ingressaram nas escolas, surgiram as políticas para uma educação formal para deficientes auditivos (DA), portadores de deficiência auditiva e/ou indivíduos com necessidades educacionais especiais. A Declaração de Salamanca (1994), mais amplamente descrita neste trabalho em outro tópico, acirra os debates no que tange a uma sociedade inclusiva, com uma sociedade para todos, que se adapte às pessoas. Neste contexto de sociedade inclusiva, o Sistema Escolar deverá estar embasado em instituições escolares que integrem seus alunos, que passam a denominarem-se Escola/Educação Inclusiva, a partir de políticas educacionais neoliberais brasileiras.



O cenário atual do sistema educacional, principalmente no que refere à educação de surdos, aponta a urgência de discussões, problematizações no que concerne às políticas apresentadas neste setor, quando pensadas em uma só forma, inclusão e educação apresentam complexidades que merecem ser discutidas e refletidas.

Falar da educação de crianças e jovens surdos sem que haja uma reflexão profunda no que tange aos resultados obtidos em todo o mundo sobre o desenvolvimento global e aprendizagem destes indivíduos é impossível.

No que tange à educação de indivíduos surdos, conforme Quadros (1997) afirma, no Brasil, historicamente, os indivíduos surdos vêm sendo excluídos do ambiente escolar no qual se concretiza a obtenção da linguagem oral e escrita daqueles que frequentam as classes regulares. Por diversas décadas, a população surda foi atendida em sua escolarização em instituições filantrópicas, tais como institutos e associações. Segundo Damázio (2005, p. 12):

Ser contrário à inclusão escolar de alunos com surdez é defender guetos normalizadores que, em nome das diferenças existentes entre pessoas com surdez e ouvintes, homogeneizam a educação escolar. As pessoas com surdez e/ou alguns profissionais que atuam na sua educação, em alguns momentos, usam o discurso multicultural, defendem as identidades não fixadas, o pluralismo cultural, mas, enfatizam as relações de poder de um grupo majoritário de ouvintes sobre o grupo minoritário de pessoas com surdez. A escolaridade tem sido defendida, pautada em cultura, língua e comunidade próprias para as pessoas com surdez e que essa posição se baseia em teorias que estão camuflando a visão segregacionista em nome das diferenças.

De tal modo, sabe-se que é um amplo desafio transformar a escola comum existente, entretanto, esta é a escola para todos e de todos. Tem-se, porquanto, que transformar suas práticas educacionais, subjugando os desafios. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº

9394/1996, constitui que os sistemas de ensino precisam garantir, sobretudo, educadores especializados ou devidamente habilitados, que possam trabalhar com qualquer criança especial dentro da sala de aula. Assim sendo, o educando surdo tem o direito de ser atendido pelo sistema regular de ensino. Todavia, este pode ser um procedimento lento, pois, grande parte dos educadores da rede regular não está preparada no que tange a sua formação inicial e continuada para atender educandos com necessidades especiais.

Silva (2003, p. 39), afirma que os educadores do ensino regular não têm sido preparados adequadamente para atuar com crianças com necessidades educacionais especiais e, sem este preparo, por melhor que seja a metodologia aplicada, as chances de obtenção de pleno sucesso são bem restritas.

Em diversas 'escolas inclusivas' da rede regular de ensino, a contemporânea inclusão dos educandos surdos se faz por mediação de um intérprete. Este, tem por papel traduzir, para a língua de sinais, o que o docente está discorrendo enquanto explana o conteúdo para os educandos ouvintes, esperando que o intérprete perpetre o seu trabalho para que os educandos surdos sejam incluídos.

Para o aluno surdo é essencial a compleição de um intérprete de libras para intermediar a comunicação dentro da sala de aula. Contudo, não é presumível incluir o educando surdo em uma sala de aula regular somente com a compleição do intérprete. Para que o procedimento de inclusão seja concretizado, precisa-se criar uma atmosfera favorável, na qual o surdo possa desenvolver seus potenciais de forma satisfatória.

Neste contexto, é necessário que o sistema educativo disponibilize para as instituições educacionais os recursos imprescindíveis a este procedimento. Porém, várias escolas que recebem estes educandos não disponibilizam

destes recursos. Assim, ocorre a integração do indivíduo surdo nesta escola, mas, não sua inclusão.

Para Skliar (2006), a integração escolar possui como finalidade contextualizar o educando com deficiência na escola regular, entretanto, esta escola continua organizada da mesma maneira, sendo necessário que o educando se adeque ao sistema daquela instituição de ensino, ao contrário do sistema de ensino inclusivo, onde ocorre uma reorganização da escola no atendimento à especificidade de cada educando. Portanto, o foco da integração é o educando com deficiência e o foco da inclusão é o sistema de ensino que necessita proporcionar um ensino de qualidade para todos.

Spenassato (2009) ressalta que grande parte das escolas não exhibe inclusão de educandos com necessidades educativas especiais, dentre estes, os surdos. Ainda existe uma expressiva carência de salas adequadas, de materiais, de recursos visuais, de metodologias e, especialmente, de docentes especializados ou intérpretes, entre outros.

A educação especial incide em um sistema de ensino de qualidade que atenda a todos, demandando um novo posicionamento das escolas em relação à re-estruturação, o aprimoramento dos educadores, de suas práticas pedagógicas, da reformulação das políticas educativas e implantação de projetos educativos inclusivos.

Para que o educando surdo edifique o seu conhecimento dentro de uma sala de aula inclusiva, ele necessita ser incitado a pensar e raciocinar com autonomia, bem como os educandos ouvintes. Assim sendo, o educador precisa desenvolver estratégias pedagógicas que despertem o interesse do educando surdo.

Todavia, em várias escolas, o ensino é prestado pelos docentes frente a uma expectativa habitual, sem considerar as necessidades especiais do

educando surdo. E deste modo, este aluno não desenvolve uma aprendizagem expressiva.

Cada classe requer a existência e o trabalho de uma heterogeneidade cultural e de conhecimentos, assim sendo, compete ao educador usufruir de estratégias como: desenvolver novos procedimentos de ensino; aproveitar recursos caracterizados e procedimentos de avaliação apropriados, na tentativa de minimizar a desigualdade, trabalhando a heterogeneidade.

Necessário se faz conhecer e conscientizar todos os dados analisados que reflitam as causas de tantas falhas em sistema educacional que a priori deveria ser impecável, encontrando respostas eficazes e adequadas às dificuldades encontradas por estes indivíduos, dentro do contexto de cada um, sabendo-se que a estes educandos surdos não falta capacitação inata para o alcance de um pleno desenvolvimento. Ainda neste contexto, ainda mais necessária é a análise das instituições e do sistema educacional se os resultados não apontarem para os educandos.

No que concerne à educação dos surdos no ensino superior, a evidência da presença destes indivíduos é cada vez mais crescente, refletindo o cenário atual em todo o mundo. O questionamento gira em torno da capacitação estrutural e de recursos humanos que estas instituições necessitam possuir para recebê-los com qualidade, com acesso por meio seletivo e justo, mas também no que tange à permanência dos formandos na instituição. Neste sentido, Dechichi, Silva & Gomide (2008, p. 32) afirmam:

A chegada de alunos com necessidades educacionais especiais aos cursos de graduação das universidades públicas tem revelado a necessidade emergencial que os aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico deste grupo sejam trazidos ao debate, buscando oferecer condições mínimas de acesso e permanência dessa população no meio universitário.

A educação dos surdos em Instituições de Ensino Superior (IES), é regida pela Lei da LDB n. 9.394/96, e de acordo com a legislação vigente prevê as especificidades de cada uma das IES.

Um fato interessante foi o tema da redação do exame nacional do Ensino Médio (Enem) deste ano (2017), que tratou dos “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”.

A prova teve quatro textos motivadores diferentes. Um deles incluiu dados sobre o número de alunos surdos na educação básica entre 2010 e 2016. Outro apresentou um trecho da Constituição Federal, afirmando que todos têm direito à educação. Um terceiro mostrou aos candidatos uma lei de 2002, que determinou que a Libras se tornasse a segunda língua oficial do Brasil. O quarto aspecto foi o fato de surdos seguirem excluídos por causa do preconceito, mesmo que tenham a formação educacional necessária para entrar no mercado de trabalho.

Alguns professores e candidatos ficaram surpresos, de acordo com a avaliação de Marcelo Cavalcanti, diretor geral do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), referência na educação de pessoas surdas desde o século XIX. Contudo, para cerca de seis mil alunos com surdez ou deficiência auditiva que fizeram a prova, o assunto foi uma oportunidade para debater os problemas vividos no dia a dia. Foi utilizado um novo recurso de vídeo prova traduzida em Libras, significando assim uma experiência única e histórica.

#### 1.4. EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação é um processo de socialização em que o indivíduo adquire e assimila vários tipos de conhecimentos. Trata-se de um processo de conscientização cultural e comportamental, que se materializa numa série de habilidades e valores.

Quando os indivíduos sofrem de algum tipo de incapacidade intelectual ou física, as suas necessidades podem não ser satisfeitas pelo sistema educativo tradicional. É neste caso que entra o conceito de educação especial, que, como o seu nome indica, apresenta características diferenciadas da educação tradicional.

A educação especial faculta meios técnicos e humanos de modo a compensar as debilidades de que sofrem os alunos. Desta forma, os estudantes podem completar o processo de aprendizagem num ambiente e a um ritmo que vão ao encontro das suas capacidades.

Educação especial remonta ao século XVI, período em que os surdos passaram a ter acesso a aulas diferenciadas. Com o passar do tempo, a educação especial foi-se institucionalizando e orientando a todo o tipo de capacidades diferentes, inclusive para crianças superdotadas cujas capacidades são mais desenvolvidas, comparadas às crianças de sua mesma idade.

Posto isto, o objetivo da educação especial consiste em proporcionar as ferramentas e os recursos educativos necessários para aqueles que têm necessidades diferentes da média. Desta maneira, as crianças que sofrem de algum tipo de incapacidade têm acesso à formação e o direito de desabrocharem, de modo que se sintam inseridas na vida adulta com maior

facilidade, para se tornarem adultos independentes, graças à educação recebida.

A educação especial tem como objetivo ao educando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, ou seja, o mesmo objetivo da educação geral tradicional, sendo visto como um processo de socialização em que o indivíduo adquire e assimila vários tipos de conhecimentos, funcionando como uma conscientização cultural e comportamental, que se materializa numa série de habilidades e valores. Entretanto, a diferença da educação especial para a tradicional está no local de atendimento, no tipo de material didático, currículo de trabalho, pessoal envolvido e na individualização do atendimento.

Tais indivíduos, eram assim denominados pelos educadores de ‘alunos com necessidade educacionais especiais’, valendo ressaltar e observar que nem todo portador de deficiência requer serviços especiais, mesmo que necessitem de tratamento ou intervenção terapêutica (por exemplo: fisioterapia) em função de suas condições físicas ou mentais.

Como citado por Williams (2003), em determinadas culturas, o ato de nascer uma criança com deficiência, é causa para que os pais e toda família sintam-se constrangidos e prostrados perante a sociedade, e em razão disto, escondem esta criança, privando-a de todos os direitos e oportunidades que beneficiam o seu desenvolvimento regular. Segundo Cruz, Silva & Alves (2007, p. 11):

(...) os gregos, para conservar sua cultura que estimava o físico belo, forte, saudável e guerreiro, instigavam os pais a matarem os filhos, nascessem com determinada deficiência, pois estes não estariam dentro dos padrões constituídos na cultura daquele período. No Egito antigo, os indivíduos com deficiência convinhavam como atrações em circos ou eram aproveitados pelos

sacerdotes para estudos e treinamentos de cirurgias. A sociedade romana igualmente preconizava em sua cultura, um corpo belo e perfeito, suprimindo os deficientes que eram avaliados como monstros. Com o Cristianismo, os deficientes advieram a serem vistos como “criaturas de Deus” e eram auxiliados pela lei de Constantino em 315 D.C.

Embora o Cristianismo a princípio tenha reintegrado deficientes à sociedade, no período histórico da Inquisição Católica houve uma mudança. Conforme Schewinsky (2004), na Inquisição, tinha-se o hábito de pautar a deficiência como algo sobrenatural, sendo adjudicadas a estes indivíduos qualidades próprias do mal, tornando-os suscetíveis a torturas e morte, como meio de reparação dos pecados.

Agora, em outro contexto histórico geográfico, no Brasil, conforme Saravali (2005), as instituições encarregadas de atender os indivíduos com deficiência, sofreu variações na forma como tratavam estes indivíduos. Elas eram vistas como um espaço segregador e passaram a funcionar com a chave simbólica da ‘integração’ e ‘segregação’, na década de 70.

Houve diversas experiências na tentativa de concretizar a ‘integração’, tendo como finalidade principal a normalização (movimento que objetivava a oferta de oportunidades aos deficientes, condições de vida similares com as das outras pessoas), entretanto, com tantos erros de interpretação sobre o assunto, o que ocorreu foi a normificação, portanto, os deficientes eram estimulados a se comportarem como normais, não deixando demonstrar sua deficiência. Conforme Omote (1999, p. 09),

Qualquer que seja o nome utilizado – normalização, integração ou inclusão – na realidade, o que se pretende é, certamente, construir uma sociedade capaz de oferecer a todos os seus cidadãos condições de existência plena e digna, independentemente de suas posses, antecedentes culturais e étnicos, credo religioso, ideologia, idade e gênero, condições incapacitadoras, etc. Essa



sociedade inclusiva não pode ser construída, ignorando-se a infinidade de diferenças que as pessoas apresentam umas em relação a outras.

Mesmo com estas intenções, várias experiências integracionistas, acabaram evidenciando que, embora estes indivíduos estivessem “incluídos” nas classes comuns, eram excluídos e isolados pelos colegas, embora no transcorrer da história, os deficientes tenham conquistado direitos, como o direito à vida, educação, dignidade e respeito, podendo participar da mesma escola e até classe de crianças avaliadas como normais. Contudo, os indivíduos portadores de deficiência ainda sofrem bastante com o preconceito e discriminação.

As crianças inclusas no ensino regular estão expostas à exclusão dos grupos de amizade. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1994), um marco na história da conquista dos deficientes por direitos trata-se da Declaração de Salamanca (1994), que assegura o direito à educação e à inclusão das crianças com deficiência na rede regular de ensino, garantindo que as escolas precisam planejar formas didáticas e pedagógicas que possam assegurar a aprendizagem destes educandos (ANEXO I).

A Declaração de Salamanca foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, Espanha no ano de 1994. Como objetivo este documento almejava o fornecimento de diretrizes básicas que pudessem formular e reformar de forma satisfatória as políticas e sistemas educacionais, baseados no movimento de inclusão social. É um documento mundial, inovador, visando a inclusão social, como uma tendência global. No que tange à inovação, o próprio conteúdo fala por si só, quando:

(...) proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 (...) promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem. (Menezes & Santos, 2001, p. 22)

Nesta declaração, amplia a conceituação no que tange às necessidades especiais. Assim, toda e qualquer criança que não frequente a escola seja por qual motivo for, incluem-se em ‘portadores de necessidades educacionais especiais’. Neste contexto inclui-se crianças moradoras de rua, que morem distantes das escolas, que vivam em extrema pobreza e/ou sejam desnutridas, vítimas de guerras e conflitos armados, crianças vítimas de abusos físicos, sexuais ou emocionais, entre outras (Menezes & Santos, 2001).

No que concerne a este trabalho, uma das implicações educacionais da Declaração de Salamanca refere-se à inclusão educacional. Ainda segundo o documento:

(...) o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (1994, p. 05)

Conforme a UNESCO (1994, p. 03), esta declaração ainda pressagia, no tópico sobre estrutura de ação em educação especial, no parágrafo 2 que:

Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto eles possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.

A UNESCO (1994) aconselha que se aceite os embasamentos da educação inclusiva, seja em aspecto legal ou político, assegurando a vaga de todas as crianças no ensino regular, não implicando suas condições intelectuais, físicas etc.

De acordo com o Ministério da Educação – MEC 2001, na Convenção da Organização dos Estados Americanos em decreto nº 3956, de 08 de outubro de 2001 trata-se da convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, reafirmando que os indivíduos com deficiência possuem os mesmos direitos e liberdades que as outras, e que não podem ser sujeitas a qualquer meio de discriminação com embasamento em sua deficiência.

Na visão do MEC (2001, p. 02) no mesmo decreto citado acima, tal convenção ainda determina um conceito da discriminação:

O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Segundo a convenção e a declaração mencionada acima, as crianças com deficiência apresentam o direito, como qualquer pessoa, de não serem

discriminadas e afastadas da vida social, assim como o direito de serem incluídas no ensino regular e terem suas necessidades atendidas. Portanto, compreende-se que a responsabilidade é de todos, e que a educação é para todos.

Em um contexto educacional, a Declaração de Salamanca defende uma igualdade de ensino a todos, apontando contudo a escolarização às crianças especiais em casos onde a educação regular não satisfaça as necessidades de aprendizagem ou sociais dos educandos.

A Declaração de Salamanca, chama a atenção dos governantes à necessidade de investimento em potencial, redimensionando as instituições de ensino, para que haja atendimento de qualidade, sem diferenciação quanto às suas diferenças e/ou dificuldades.

Com a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais e a Declaração de Salamanca, as teorias e práticas de uma inclusão em educação ganha vida, dentro do processo de inclusão social, um processo de construção de conquista de igualdade e cidadania, onde a diversidade deve ser respeitada e reconhecida. Neste contexto, a inclusão exigia a reformulação de currículos, formação de professores inicial e/ou continuada, e políticas educacionais mais democráticas a serem adotadas.

Contudo não foi um processo tão fácil. Isso movimentou a sociedade despertando movimentos comunitários em tornar público a necessidade da implantação de redes de escolas com ensino especial e redes de escolas privadas filantrópicas.

A resposta do poder público surge com mais ênfase no período de 1970, com avanços decorridos provavelmente pela ampliação do acesso à escola para a população como um todo, da implantação de classes especiais em escolas públicas estaduais. Ocorre assim, a institucionalização da educação

especial no país e coincide nesta época com a filosofia da normalização tão difundida em um contexto global.

O impacto gerado pelos trinta anos de integração escolar retrata, mesmo com as tentativas de inclusão, uma exclusão na escola pública, até a década de 1990, de indivíduos considerados indesejados pela escola, formando classes especiais para estes educandos. Este cenário permanece com classes especiais em escolas públicas e escolas especiais, de caráter privado ou filantrópico.

Atualmente, o cenário se modifica em termos como integração e inclusão onde a perspectiva da educação inclusiva traz diretrizes de modelos curriculares que inspiram a reforma de escolas na adaptação destes educandos, práticas educativas e de aprendizagem, a formação de professores para que atendam às necessidades destes alunos com qualidade.

A educação inclusiva tem promovido reformas dos sistemas de educação, questionando as teorias e hipóteses no que se refere à educação especial, em uma análise criteriosa no que tange à política e à prática de suas ações.

### 1.5. ESCOLA INCLUSIVA

A educação inclusiva é fruto de um ensino pluralista, baseado em concepções democráticas que aceitam a diferença no interior da sociedade. Porém, ela também é transgressora diante da crise escolar que ela provoca, crise caracterizada como de identidade institucional, abalando até mesmo a identidade dos educadores, ressignificando também a identidade do educando.

A Educação inclusiva é marcada por imperativos que necessitam de análise sob diversos enfoques, devido sua proposta inovadora, que pressupõe remanejar e reestruturar radicalmente a dinâmica ocorrida em uma instituição educacional.

Pela complexidade, abordar a educação inclusiva em particular, exige um concurso multidisciplinar na execução de estratégias em diferentes campos do saber, para que possam ser utilizados no esclarecimento e orientação aos educadores, diante do desafio assustador na adoção de práticas pedagógicas que privilegiem a diversidade na organização escolar.

A inclusão nos leva a discutir sobre assuntos importantes, como o respeito à diversidade humana, fazendo com que reflitamos sobre a necessidade de uma reorganização social, política, econômica, com mudança de valores, de atitudes, para uma tomada de consciência e intervenção em políticas públicas mundiais e locais.

Tais políticas devem visar o modelo de acessibilidade e inclusão social, educacional e produtiva para todas as pessoas com e sem deficiência, inclusive os surdos, fortalecendo o reconhecimento da diversidade e da nova cidadania emergente na pós-modernidade.

Mesmo nos dias de hoje, com tanta inovação no ensino, as escolas inclusivas ainda encontram barreiras e dificuldades na realização desse ensino inclusivo, pois não possuem estrutura para ensinar e aprender em português, com alunos que crescem ouvindo e falando essa língua, acrescenta Quadros (1997). Essa situação se constitui um grande problema para a pessoa que vive em um universo sem som, cuja língua primeira é a Língua de Sinais.

O processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a possibilidade de transitar no sistema escolar, da classe especial ao ensino especial em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais,

classes especiais em escolas comuns, ensino itinerantes, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (Mantoan, 2004, p. 18).

O primeiro passo para romper barreiras no processo de identidade dos alunos surdos foi desencadeado através da valorização da primeira língua dos surdos, que é a LIBRAS, da construção das regras de convivência no ambiente escolar e da convivência de todos os alunos, dos diferentes ciclos, em todos os espaços da escola.

A política de integração/inclusão, como vimos anteriormente, recomenda a educação dos “alunos com necessidades especiais” dentro dos contextos regulares de ensino. Entretanto, essa mesma política reconhece que as necessidades particulares de comunicação dos alunos surdos dificultam a educação em tais contextos de ensino (Machado, 2006, p. 46).

Mesmo com as mudanças do modelo patológico de deficiência (adaptação das pessoas com deficiência ao sistema educacional) para o modelo social (adaptação do sistema educacional às necessidades educacionais de qualquer aluno), ainda nos deparamos com algumas dificuldades que impedem, muitas vezes, o acesso destas pessoas ao processo de inclusão educacional. A sociedade não respeita a opinião e a experiência dos indivíduos surdos e querem continuar a definir as políticas públicas educacionais para os mesmos.

Não aceitam que os surdos têm direito a uma universidade em situação de igualdade com os alunos ouvintes, com pedagogias voltadas para sujeitos visuais e sinalizados, em que o português escrito seja segunda língua; uma universidade que seja construída a partir da história e cultura dos surdos.

A Educação Inclusiva se configura na diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comum, em um sistema regular

de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

O conceito de escola inclusiva de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

São pois, objetivos da comunidade surda: levar aos professores e educadores o conhecimento da comunicação na educação de surdos, como garantia de aprendizado para o aluno surdo; estimular o uso da comunicação em Libras nos ambientes de ensino, fortalecendo a acessibilidade e divulgando a cultura surda no Ensino Superior, promovendo, assim, cursos de capacitação na área trabalhada.

No que concerne à acessibilidade dos alunos com deficiência, se faz necessário tomar medidas que possibilitem não só o acesso, como também a permanência dos educandos no seu percurso educacional. A eliminação das barreiras (urbanísticas, nas edificações, nos transportes, comunicações e informações) deve ser uma constante no processo de educação inclusiva.

Muita ambiguidade continua acerca da inclusão no espaço escolar, sobretudo a educação especial desde seu entendimento e aceção no campo escolar, de tal maneira, advém a existir diversos termos, tais como 'integração' e 'inclusão' e dúvidas remanescentes de qual direção a escola precisa se direcionar.



Assim, compete aqui apresentar determinadas reflexões, como por exemplo, a de Mantoan (2004, p. 12), que mostra o que vem acontecendo no campo escolar:

(...) não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelo qual forma e instrui os alunos. E, muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Conforme a autora supracitada, as duas terminologias ‘integração’ e inclusão apresentam acepções idênticas, entretanto, empregadas para divulgar circunstâncias de inserção distintas e se baseiam em posicionamentos teórico-metodológicos. Por um longo período, ouviu-se falar em ‘integração’ do educando deficiente no espaço escolar, que por sua vez, prioriza a inserção do indivíduo com deficiência tanto na sociedade ou no campo educativo.

Neste contexto, a autora alude à integração como a inserção de educandos com deficiência nas escolas comuns, entretanto, seu emprego dá-se igualmente para indicar educandos agrupados em escolas especiais para indivíduos com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

No campo educativo, a integração do educando nas escolas, admite-lhes a promoção por diversas probabilidades, entre as quais, a inserção às salas de aulas do ensino regular ao ensino de escolas especializadas. Trata-se de uma percepção de inserção parcial, pois o sistema pressagia serviços educativos segregados, conforme explica Mantoan (2004, p.14):

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe

regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros.

Neste contexto exposto acima, nos últimos anos, veio um período de ampla transição paradigmática entre a integração e a inclusão, sendo a integração enxergada como preparação do indivíduo com deficiência para o convívio social e a inclusão propende à transformação social como meio de condição fundamental dos indivíduos com deficiência que possam desempenhar a sua cidadania.

Deste modo, pode-se entender que a integração é observada como o ‘especial na educação’, portanto, o ajuntamento do ensino especial ao regular, causando um aumento desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, metodologias e técnicas da educação especial às escolas regulares.

Observa-se que a inclusão propriamente faz alusão à exclusão, pois incluir implica que alguma pessoa ficou fora, à declive de algo. Este dilema ético, social e republicano, é de extensa data, porém, na atualidade, recebeu maior importância e urgência de tematização, reflexão e orientação.

A inclusão vai muito além dos questionamentos da educação regular e especial, das questões políticas e curriculares, vai de encontro a viabilizar a admissão de todos os indivíduos no ensino regular não cometendo distinção de gênero, classe social ou condição física. Frente a isto, para Mantoan (2004, p. 24)

As escolas inclusivas indicam uma maneira de organização do sistema educativo que avalia as necessidades de todos os educandos, e que é estruturado em papel destas necessidades. Portanto, é neste ponto de vista de integração, que o indivíduo com deficiência principia a ganhar espaço ao

alcançar seu desenvolvimento social, educativo e profissional. (Mantoan, 2004, p. 24)

Tais diferenças e similaridades podem convir como um bom início para o entendimento das modificações nas escolas que aconteceram e que vem acontecendo no transcorrer dos tempos, de maneira que possam admitir o acolhimento de todos os educandos nos distintos níveis de ensino.

Conforme o MEC em seu Referencial Curricular de Educação Básica (1998, p. 23), no que se refere às necessidades especiais, os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) assinala que: “A expressão ‘necessidade educacional especial’ pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiências”.

Nesta conjuntura, a visão lançada pelo docente acerca da inclusão no ambiente escolar apresenta algumas dúvidas e ambições ainda que aos poucos vá se colocando um entendimento.

De acordo com Mantoan (2004, p. 76), grande parte dos educadores “possuem uma visão funcional do ensino, e tudo que ameaça irromper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é primeiramente recusado”.

Já Carvalho (2010, p. 28) diz que “ao lado de muitos catedráticos que se despontam receptivos na compleição de estudantes com deficiências, em suas salas, existe os que a receiam, outros que a toleram e muitos que a recusam”. Sob esta obliquidade, a inclusão para diversos docentes é vista como algo incógnito, agrupando por diversas vezes um espectro equivocado ao educando com deficiência.

O educador descodifica as diferenças como doença, anormalidade, incapacidade, entre outros, e estas percepções variam conforme as suas percepções, variando desde sua acedência, tolerância e até mesmo a indiferença.

Assim sendo, nota-se que o posicionamento do docente diante do educando incluído na escola de ensino regular, se encontra, de certo modo, vinculado à maneira como os docentes idealizam a inclusão de uma forma genérica.

Fica manifesto que entender e vivenciar a diferença na situação escolar gera determinados sentimentos diante dos educandos, sentimentos, por vezes, de compaixão, preconceito, tolerância e, até de indiferença. A figura que o docente constrói sobre estes educandos é, por diversas vezes, entusiasmada pelo seu universo interno, pelos seus pré-conceitos e restrições, e estes fatores são essenciais para que o educador aceite ou não esta realidade do educando que tem algum tipo de deficiência.

Entendemos que é obrigação das instituições de ensino oferecerem profissional capacitado em LIBRAS para acompanhamento de alunos e professores com deficiência auditiva, conforme se pode constatar pelo texto da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002:

Art. 4o O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (p. 1)

A partir do presente estudo, verificamos que a inclusão tem sido porta de entrada para muitos pesquisadores e educadores de surdos, no que diz respeito à profissionalização. Outrossim, essa temática tem gerado discussões

em congressos, seminários e mesas redondas. As escolas inclusivas, hoje, no Brasil, somando alguns estados, contam com a professora ou professor de Libras e um tradutor/intérprete, porém, esse número é bem pequeno, mas já é um avanço se comparado a escolas que não ouviram falar em educação especial.

O aluno surdo, por exemplo, quando chega a uma escola inclusiva, ingressa em escolas inclusivas com grande defasagem em relação aos demais, visto que muitos nunca aprenderam a ler o português e ainda não são fluentes em sua língua materna. Fatos como esses requerem reformas no projeto político pedagógico chega da escola, para garantir uma educação de qualidade para surdos e ouvintes.

A escola integracionista/inclusivista, nessa perspectiva, é entendida como espaço de consenso e de tolerância para com os diferentes. A experiência do surdo no cotidiano escolar, ao lado dos colegas ouvintes, seria assim vista como elemento integrador. É como se, para o aluno surdo, fosse mais importante a convivência com os colegas 'normais' do que a própria aquisição de conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de integração social. (Souza & Goes, 1999, como citado por Machado, 2006, p. 42).

A Inclusão educacional pode ocorrer por várias vias, entretanto, queremos destacar as escolas especiais - com professores e metodologia bilíngue, e as escolas regulares, com salas especiais para atender a surdos cegos, surdos com deficiência física, surdos com deficiência intelectual e, ainda, pessoas emudecidas, aprendendo como primeira língua a Libras e como segunda língua o Português. Também podemos observar a inclusão quando pessoas ouvintes é que se matriculam em escolas de surdos, passando a aprender através da metodologia de ensino para os surdos.

A participação da família, da sociedade e do educando é fundamental neste processo, pois a sensibilização relativa aos direitos dos alunos portadores de necessidades especiais à escola regular, é essencial. É um constante aprendizado sobre as diferenças e as especificidades de cada indivíduo, com direitos adquiridos pela igualdade de seres. A inclusão educacional deve estar atrelada à inclusão social e familiar.

A família é o primeiro núcleo ao qual o indivíduo surdo tem contato social e nela se estrutura, aprende valores e ideais, e para que isso ocorra é necessário um ambiente sadio, com positivas relações emocionais, intelectuais e sociais.

Ainda neste contexto, a sociedade deve acolher a todos e incluir seus cidadãos com igualdade, estimulando e promovendo a participação de cada um, valorizando suas experiências enquanto seres humanos, identificando e valorizando o potencial inerente a cada um, proporcionando oportunidades de igualdade para que se desenvolvam livremente e possuam elevada autoestima e autodeterminação.

A participação da escola neste contexto é o de desenvolver o educando social e afetivamente, auxiliando na construção de um ser com aprendizagem social em um trabalho plural, com união de família, escola e sociedade, sendo os educandos em idade pré-escolar, mais propícios para o estabelecimento destas bases sólidas de relacionamento entre a criança e o meio no qual ela se insere.

## 1.6. ESCOLA BILÍNGUE

Somente na década de 1990 o bilinguismo surgiu com força total. Essa nova corrente rompe com o conceito de deficiência e segue uma perspectiva socioantropológica, pois percebe o surdo como diferente e possuidor também de uma cultura e de uma identidade própria. A educação bilíngue promove encorajamento no que concerne ao desenvolvimento da fala, mas este não é seu limite e a língua de sinais é vista em termos de igualdade de condições com a língua oral, tão complexa e estruturada quanto.

O bilinguismo é uma proposta de reconhecimento e embasamento de que o indivíduo vive uma condição bicultural e bilingue, convivendo diariamente com duas línguas e culturas. Assim, os educandos surdos são interlocutores naturais de uma língua. Uma escola bilíngue se organiza, em todos os níveis, para proporcionar aos seus alunos as competências necessárias para usar duas ou mais línguas em situações acadêmicas e sociais. Por isso, uma escola bilíngue ensina por meio das línguas e não apenas as línguas, sendo essa a principal diferença em relação às escolas de idiomas. Isso significa que os alunos não tem apenas aulas de inglês, francês, espanhol, libras ou línguas indígenas, mas tem, principalmente, aulas de diversas matérias em inglês, francês, espanhol, coreano, libras, línguas indígenas ou qualquer outra.

A principal característica das escolas bilíngues é que, nelas, utiliza-se uma língua estrangeira nas rotinas escolares. Não se trata de dar muitas aulas de um idioma estrangeiro, mas de ensinar as diferentes disciplinas nesse idioma. De certa forma, a aprendizagem da língua local se dá em casa e em outros contextos sociais, enquanto a escola se encarrega primordialmente de ensinar a segunda língua. Esse método garante resultados excelentes e o domínio dos dois idiomas.

Neste sistema educacional, professores surdos são responsáveis pelos seus educandos, igualmente surdos, servindo assim, como modelo de identificação. Sua filosofia é caracterizada pelo desenvolvimento cognitivo-linguístico-social, tanto quanto cultural do indivíduo surdo.

Durante algum tempo, existiu a preocupação de que o ensino de uma segunda língua interferisse no aprendizado da língua-mãe, mas hoje se sabe com certeza que isso não acontece. Antes dos onze anos de idade, as crianças aprendem sem dificuldade mais de um idioma. Além disso, constatou-se que aquelas que sabem mais de uma língua têm uma facilidade muito maior para, mais tarde, aprender outras.

Em algumas regiões em que os habitantes utilizam dois idiomas, ambos são ensinados na escola. É o que acontece, por exemplo, em cidades da Catalunha, como Barcelona, em que as crianças aprendem a falar espanhol e catalão.

No Brasil, na maior parte dos casos, as escolas bilíngues são estrangeiras e frequentadas por filhos de pessoas que vêm de fora (por exemplo: filhos diplomatas) e também por alunos de famílias que dão grande importância à aprendizagem de outra língua (geralmente, o inglês). Muitas vezes, elas chegam até a seguir o calendário escolar e a divisão em séries do país de origem, o que acaba dificultando a passagem para uma escola convencional.

A ideia de que o melhor modo de ensinar uma língua é adotando-a em tempo integral poderá ser aproveitada por muitas escolas não bilíngues. Aparentemente, neste contexto, duas horas de aula em outra língua por dia, cinco vezes por semana, já são suficientes para que crianças de quatro a dez anos a aprendam. Isso nos leva a prever que, especialmente em escolas de período integral, o ensino de um idioma estrangeiro passe a ser cada vez mais oferecido.



No referencial teórico de Lacerda (2000), o bilinguismo, como proposta para a educação de surdos nas escolas, nasceu na década de 1980. Esta linha teórica ressalta que o aprendizado da língua sinalizada precisa anteceder o da língua oral, usada na comunidade a qual o surdo pertence. Nesta proposta, compreende-se a língua sinalizada como materna para o indivíduo surdo, em razão das suas particularidades, por prioridade visual, que compensam eficientemente a ausência de comunicação, circunstância atribuída pela deficiência auditiva. A língua sinalizada é reconhecida como L1, ou primeira língua. Por serem as principais particularidades das línguas oficiais, que são usadas por ampla maioria nas comunidades, orais e auditivas, são compreendidas nesta proposta como segunda língua para o indivíduo surdo, ou L2. Segundo Salles, Faulstich, Carvalho & Ramos (2004, p. 60), “a acepção da expressão bilíngue é, conforme o dicionário Aurélio: ‘adj. Que está em duas línguas diferentes: inscrição bilíngüe. / Onde se falam duas línguas: país bilíngüe. / Que fala duas línguas’”. A proposta bilíngue compreende o indivíduo surdo como participante de duas realidades, como um estrangeiro no próprio país, vivendo também a realidade da língua materna, na qual tem sua visão de mundo arquitetada e aperfeiçoada e a realidade de uma segunda língua, a usada no dia-a-dia da comunidade a que concerne.

Nessa proposta, o ideal para o indivíduo surdo não seria a sua adaptação à realidade ouvinte, utente da língua oral, porém sim, admitir sua condição de surdez como parte de suas particularidades e identidade.

Por consequência da perda auditiva, os indivíduos surdos aprendem o bilinguismo e permanecem bilíngues ao longo da vida, contudo convivem na maioria das vezes, com duas culturas, ou até mais, pela convivência com a família e professores ouvintes, amigos e colegas surdos.

Além da direção que a legislação brasileira abriu para a educação bilíngue para surdos, igualmente são bases para a proposta, documentos internacionais e teorias seguidas e divulgadas pelo MEC do Brasil. Sendo assim, a proposta de educação bilíngue procura respeitar o direito do indivíduo surdo, no que se alude ao ingresso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que tenha domínio. Por recomendação do MEC, a educação de surdos no Brasil necessita ser:

(...) efetivada em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais. (Salles, Faulstich, Carvalho & Ramos, 2004, p. 47)

Sendo assim, a educação do surdo pela proposta bilíngue exhibe como primordial o ingresso da criança com deficiência auditiva à sua língua materna, sendo de preferência a vivência e aprendizagem desta incitada pelo contato com comunidade surda, na qual ficará inserida ao atingir maior idade.

Seu desenvolvimento na língua materna é avaliado como fundamental para o aprendizado da segunda língua (língua oral), em sua forma escrita a ser estudada e aprendida na escola, portanto, a finalidade da educação bilíngue é que a criança surda consiga ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico análogo ao observado na criança ouvinte, e que consiga desenvolver plenamente uma relação harmoniosa igualmente com ouvintes, tendo ingresso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária.

Uma proposta bilíngue de educação de surdos implica a definição das línguas em que os sujeitos são capazes de pronunciar e dos contextos em que o fazem. Segundo Quadros & Karnopp (2004, p. 27), “(...) bilinguismo, então, entre tantas possíveis definições, pode ser considerado: o uso que as pessoas

fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais. Aqui Já temos uma relativização do “bi” em bilinguismo(...).

Contudo, faz-se necessário termos um olhar diferenciado sobre a educação bilingue. Skliar (1999) enfatiza a importância de estarmos atentos a alguns atravessamento silenciados nesse território. Entre eles o autor menciona:

(...) as obrigações o Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem- e a mesmo tempo se negam- as múltiplas identidades surdas, a ouvintização do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, a onipresença da língua oficial na sua modalidade oral e/ou escrita, a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação os professores (surdos e ouvintes) etc. (Skliar, 1999 p. 8)

## 1.7.ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA

As relações entre memória e história, por vezes são compreendidas como antagônicas, outras vezes como complementares. A história era configurada como crítica, conceitual e problemática, a memória como flutuante, concreta, vivida e múltipla. As memórias individuais se formam a partir da relação com o outro: “Recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para complementar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação.” (Halbwachs, 2006, p. 29)

Ao entrar em um campo intrincado da memória, do arquivo, pode-se tomar os motes de Nietzsche e Foucault como suscitação, para acentuar o

pensamento, pondo-o em situação de alerta, do primeiro, vale a lembrança de que a dor foi sempre um amplo acessório da mnemotécnica (técnica de estimulação da memória), de que a constituição da memória no transcorrer do tempo foi assinalada por sacrifícios, martírio e sangue. E que o esquecimento, aludindo ao fechar portas e janelas da consciência, compõe uma força ativa, apropriada de propiciar a emergência do novo na história.

Do segundo, o lembrete estimulante de que o arquivo é cruzado pelo jogo do poder. E o poder, de acordo com Foucault (1998), é eminentemente relacional: conjectura forças em relação, tensionadas pelo conflito. De sorte que a memória se compõe como um campo de batalhas políticas, em que se afrontam distintos relatos da história, tendendo ao controle do arquivo.

Nota-se presentemente uma veemência crescente pela custódia e acomodação de acervos literários, abrangendo tanto organizações do setor público, ou estatal, quanto da iniciativa privada, a exemplo das universidades, dos institutos e fundações culturais de bancos ou empresas. Veemência esta que se sobressai em uma conjuntura de economia globalizada e de asseveração de uma cultura global, com intensos impactos na área das memórias regionais. Segundo Soares (2002),

(...) ao se pensar na história neste ponto de vista, se estará mais organizado para lidar com a diversidade dos materiais que formam os acervos literários – manuscritos, datiloscritos, livros, revistas, fotos, correspondências, cartazes, obras de artes plásticas, vídeos, objetos pessoais, mobiliário, etc. –, dotando-os de um aspecto híbrido, uma combinação de arquivos documentais, de museu e biblioteca. Fica mais preparado ainda para analisar a pluralidade de discursos – teórico, histórico, crítico, ficcional, memorialístico, biográfico, autobiográfico, epistolar, etc. – que tais acervos mobilizam, exteriorizam, e cujas demarcações se despontam cada vez mais imperceptíveis, promovendo contaminações de uns pelos outros.

Finalmente, de um lado, pode-se ter um entendimento mais apropriado da complicação dos problemas e dos desafios que distinguem o trabalho com os acervos literários, pertinentes em termos mais gerais com uma política da memória como campo de enfrentamento de interesses e de projetos sociais e culturais conflitantes; e, de outro, encarar de maneira crítica a atração do trabalho com os arquivos, cujas fontes documentais semelham prometer a verdade da obra de arte, o ingresso à intencionalidade elementar que a compôs, fazendo esquecer muitas vezes o aspecto arquitetado do documento, dos arquivos.

Ainda conforme o autor supracitado, a não intencionalidade e as contingências na obra dos documentos, a extensa burocratização e a utilização massiva de tecnologias de reprodução, bem como o crescente e atual interesse na conservação da memória, induziram a uma definição arquivística dos ciclos de vida dos documentos e dos valores que lhe são pertinentes em cada ciclo.

De maneira esquemática, se exibem três etapas da vida do documento: o primeiro ciclo, denominado corrente, satisfaz ao valor administrativo; o segundo ciclo, chamado de intermediário, satisfaz ao valor probatório e/ou legal do documento e o último ciclo, chamado de permanente, quando o valor histórico e científico se aplica aos outros valores, caso não se reconheça este valor constante, o conjunto documental será suprimido. Já a compreensão dos processos de memória se apóia principalmente em Halbwachs (2006), no que diz respeito às suas reflexões sobre memória individual e memória coletiva.

Para o autor, a experiência de memória é sempre coletiva, já que nunca estamos sós, “não é preciso que outros estejam presentes, materialmente

distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem”. (Halbwachs, 2006, p. 30).

Nessa perspectiva, estamos, ainda que numa experiência de memória individual, dialogando com vozes ou correntes de pensamento que seguem seu fluxo em nós, por escolha ou enfrentamento. Interessa para esse projeto percorrer o caminho seguido por Halbwachs, buscando entender os múltiplos olhares que existe no indivíduo.

Em relação à memória da Educação de Surdo, de acordo com diversos autores, vem sendo construída à margem da história, há pouca pesquisa histórica no campo e muitas repetições entre eles. Nesta investigação as memórias dos entrevistados se entrelaçavam, se complementavam, formando assim um patrimônio de recordações.

De acordo com Nora (1993), memória e história: longe de serem sinônimas, tomamos consciência que tudo as opõem. A memória é a vida, sempre carregada por outros grupos vivos e nesse sentido, está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, do inconsistente de suas deformações sucessivas, vulneráveis a todos os usos e manipulações, suscetíveis a longas latências e a repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um lugar vivido no eterno presente; a história uma representação do passado. Por ser afetiva e mágica, a memória se acomoda com detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, como operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, tornando-a sempre prosaica. (Nora, 1993, p. XIX).

Foi nesse embate entre memória e história que este projeto se desenvolveu.

## 1.8. A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

A Constituição Federal de 1988, que deu a estrutura e as condições necessárias para que a educação de surdos tomasse o formato que tem hoje. A partir da Constituição Brasileira de 1988, nosso país iniciou sua prática democrática em todos os âmbitos, níveis e situações da sociedade.

A democracia ficou mais concreta e também na área da educação especial e nos movimentos surdos passou a ocorrer uma maior participação de todos, com o interesse e apoio de todos a tornar a acessibilidade e a inclusão uma realidade. Isto se refere às próprias pessoas com deficiência, eles mesmos ‘arregaçam as mangas’ e vão discutir suas possibilidades, seus sonhos e direitos.

A CF (Constituição Federal) de 1988 assegura os direitos dos indivíduos portadores de deficiência de igualdade, proteção e integração, assim como os de todos os demais indivíduos, sem qualquer tipo de discriminação. De acordo com Felipe (2007, p. 45),

A Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 208, bem como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, nos artigos 4º, 58, 59 e 60, garantem às pessoas surdas o direito de igualdade de oportunidade no processo educacional. Contudo, isso não tem sido uma realidade nas nossas escolas.

A Constituição dá possibilidades para a construção de novos caminhos, respeitando os direitos de todos e isso inclui as pessoas com deficiência, suas necessidades de acessibilidade e inclusão educacional e social. A primeira lei que merece ser mencionada, a qual se refere à educação de todas as pessoas com deficiência, é a de número 10.098 de 19 de dezembro de 2000, é o início das práticas dos direitos das pessoas com deficiência, junto com seus familiares e simpatizantes.

O art. 23 da CF assegura o direito à saúde e assistência aos indivíduos portadores de deficiência como dever do Estado, assim como o art. 227 diz ser dever da família, da sociedade e do Estado os direitos básicos de saúde, educação, à vida, a alimentação, dignidade, respeito, liberdade, entre tantos outros, e de colocá-los a salvo em caso de violência, discriminação, opressão, etc. Da mesma forma, o Estado deverá promover programas de assistência integral de prevenção e atendimento especializado aos portadores de quaisquer tipos de deficiência.

No que se refere à educação, o art. 208 da CF afirma ser dever do Estado, entre outros, o atendimento educacional especializado aos indivíduos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas deficientes ou com mobilidade reduzida. Conforme a lei nº10.098/00 destaca no artigo 18: “O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, língua de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação”.

No artigo 18 aparecem, pela primeira vez, termos da língua que usamos hoje: intérprete, língua de sinais, guia intérprete, explicando como deve ser na prática, isto é muito importante pois, denota entendimento correto das



necessidades das pessoas com deficiência e senso de inclusão e acessibilidade, cujas práticas estão em andamento por todo o mundo.

Os verdadeiros debates no que tange às políticas de educação inclusiva ficaram mais acirrados a partir da LDB, através do art. 87 das suas Disposições Transitórias (Título IX), que instituiu, em conformidade com a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, o que seria feito nos próximos dez anos, determinando de igual forma, a elaboração de um Plano Nacional de Educação, envolvendo todas as entidades federativas e sob a Lei 10.172, referindo-se ao orçamento da educação, mas indo na contramão das demandas que o sistema enfrenta para tornar a escola inclusiva, proposta inicial do documento, diante da necessidade de investimento que a política de inclusão exige.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 completou 20 anos e o atual contexto educacional brasileiro aponta para a necessidade de ampliação dos conhecimentos no que concerne aos incontáveis e imensuráveis desafios que o cercam. É um cenário de delicadeza vivido pelo país que retrocede e afeta diretamente a educação. A intolerância tem sido cada vez mais presente e berrante em todas as instâncias e aspectos onde esteja presente 'o diferente'. Projetos de Lei classificam como doutrinação a defesa dos menos favorecidos, da valorização da diversidade, da classe popular da igualdade e de gênero.

Como exemplo, a reforma do Ensino Médio caminha na contramão da emancipação da juventude, afastando-os do direito de serem protagonistas de sua própria vida social, política, financeira e educacional e formando indivíduos qualificados para serem mão de obra barata, sem raciocínio, sem voz, sem expressão social.

Muitas políticas de inclusão corroboram teoricamente com o direito a todos de educação de qualidade, com acesso à escola pública, sem exclusão, mas o que ocorre na realidade deste contexto educacional é que os educandos continuam sendo excluídos em seus direitos de acesso ao conhecimentos e bens culturais historiográficos produzidos. É a exclusão intraescolar, bem colocada por Freitas (2004) quando afirma que a exclusão é de fato a reação à bagagem cultural do educando, ocorrendo de maneira mais sutil, internalizada. Não se pode esquecer que esta exclusão se faz presente na escola e dissimula a exclusão construída externamente, legitimada pelo ‘esforço individual do educando’, e assim ele fica sendo responsabilizado pelos seus próprios fracassos.

O segundo documento importante a ser destacado é o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamenta a lei da Libras de nº10.436 de 24 de abril de 2002, um documento específico sobre o uso e a difusão da Libras, como uma língua oficial no país.

A Lei n. 10.436, de 2002, no capítulo VI, refere-se ao direito à educação pelo indivíduo surdo, em instituições de ensino público, em classes regulares, com auxílio de um intérprete, para o adequado acompanhamento e que o ensino possa ser bilíngue, com a devida inclusão no ensino regular.

A promulgação desse Decreto foi um passo notável na história da educação dos surdos no Brasil, e coloca nosso país à frente de muitos países desenvolvidos, devido à visão e prática modernas de respeito, de inclusão e acessibilidade, como o mundo exige nos dias de hoje. Seguem algumas determinações inovadoras desse Decreto:

Em primeiro lugar, o documento dá o status de língua à Libras. Com isso, o governo reconhece publicamente que esta língua precisa ser pesquisada nas universidades e ministrada em cursos formais com as demais línguas orais

vivas hoje, onde orienta que Libras deverá ser ministradas como uma disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura do ensino superior, bem como no curso de fonoaudiologia.

Ela deverá ser difundida em todos os níveis escolares, bem como em órgãos e departamentos de empresas públicas e particulares. Outro aspecto interessante é que o Decreto cria cursos superiores de Letras-Libras, oportunizando uma formação superior para os interessados. Da mesma forma, cria cursos de formação para tradutores/intérpretes de Libras também a nível superior, oportunizando novos locais de emprego para estes profissionais.

Esse Decreto também garante o acesso à educação para as pessoas surdas, bem como acesso à saúde e a cursos de formação cuja acessibilidade é feita com profissionais tradutores/intérpretes de Libras, cursos esses em todos os níveis e em todas as áreas do conhecimento. Ressaltamos ainda, a importância de profissionais tradutores/intérpretes na sua atuação em sala de aula para alunos surdos inclusos. São eles que possibilitam a acessibilidade do aluno usuário de Libras e atuam como intermediários entre o professor e os demais colegas ouvintes da escola.

Indivíduos surdos hoje tem acesso à universidade graças à atuação de tradutores/intérpretes, cuja prática tem respaldo legal. Tanto a lei da Libras de número 10.436 de 24 de abril de 2002, quanto o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 foram documentos históricos memoráveis para a educação, para a cidadania, para a cultura e identidades surdas em nosso país e a partir de então, nosso país se coloca à frente de muitos outros países do mundo, devido à evolução no campo da educação e dos direitos das pessoas surdas.

Trata-se de uma legislação moderna, aberta, democrática e que contempla as necessidades das comunidades dos surdos brasileiros. As diversas leis brasileiras que tratam sobre inclusão e acessibilidade, em todas áreas da deficiência, formam uma tessitura construída ao longo dos últimos anos, que apresentam um sólido conhecimento político e social, bem como nas suas práticas um bojo concreto de realizações, ainda que não atendam às necessidades postas, as realizações nos colocam em patamares que atendem ao padrão universal que transcende as fronteiras dos países e unifica as pessoas.

Contudo, no cenário político e social que se nos apresenta no momento, o surgimento de leis e emendas em todas as instâncias (municipal, estadual e federal) no que tange à educação, faz-se necessária uma reflexão por parte dos profissionais de educação, no que refere aos aspectos da legislação educacional e de política pública de Educação em vigência no Brasil, sob o amparo da LDB.

A LDB define a questão das Instituições de Ensino Superior (IES) pela Lei n.9.394/96. Quanto à organização acadêmica, as IES podem ser:

- 1) Universidades;
- 2) Universidades Especializadas;
- 3) Centros Universitários;
- 4) Centros Universitários Especializados;
- 5) Faculdades Isoladas;
- 6) Faculdades Integradas;
- 7) Institutos Superiores ou Escolas Superiores;
- 8) Centros de Educação Tecnológica e Centros Federais de Educação Tecnológica (Figura 1).

Figura 1  
**Sistema de Educação Superior: Organização Acadêmica**



Fonte: Castro, 2011.

A literatura científica brasileira carece de trabalhos acadêmicos que abordem o tema do ensino de LIBRAS EAD nas universidades. Neste contexto, Ferreira (2014) aborda em seu artigo o *Moodle* como recurso didático em cursos de EAD para a disciplina de LIBRAS. Devido a ausência de trabalhos científicos neste sentido, o artigo destaca-se na proposta com relevância, articulando assuntos ainda tão incipientes no que concerne à produção acadêmica, o ensino de LIBRAS na EAD, ou com mediação via web, atendendo a regulamentação da disciplina de LIBRAS em cursos de formação de professores (Decreto 5.626/05).

O Moodle (Claro, 2008) (Modular Object Oriented Distance Learning) é um software livre de apoio à aprendizagem, instalado em plataformas que consigam ler e executar sua linguagem, como por exemplo, Windows. É um sistema de gerenciamento que auxilia a criação de cursos online, denominados também Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de

Learning Management System (LMS). Apresenta atividades variadas contribuindo de forma especial para disciplina de LIBRAS. Atividades que almejam a familiarização dos alunos com a linguagem gesto-visual, explorando as expressões físicas e trabalhando as relações espaciais.

A Lei, no que tange à Libras, afirma ser obrigatória esta disciplina nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, cursos de Fonoaudiologia, escolas públicas e privadas, sistema federal de ensino nas instâncias municipais, estaduais e federais. Todos os cursos de licenciatura também devem ministrar LIBRAS. Contudo, questionamentos surgem quanto ao objetivo de todos os professores aprenderem a língua dos sinais. É um processo de convencimento acerca da inclusão? Terão as instituições carga horária suficiente para que um profissional esteja devidamente qualificado e capacitado para ensinar a língua gesto-visual?

É um aspecto positivo a larga difusão da língua de sinais para que os surdos saiam do anonimato social ao qual sempre foram confinados. Contudo, esta língua é pormenorizada e possui particularidades históricas e linguísticas, levando um período considerável para seu devido aprendizado e domínio. Alguns autores, como Capovilla (2011) afirmam ser um retrocesso educacional a escola comum em regime de inclusão:

A escola comum, em regime de inclusão, constitui o campo de provas para retroalimentar a educação especial, garantindo que ela se esforce em instalar no alunado as competências requeridas para que a inclusão seja realmente bem-sucedida na prática, e não apenas uma carta de boas intenções.

A lei é falha em diversos aspectos: o número insuficiente de intérpretes formados ou disponibilizados ao processo de inclusão escolar; a falta de inclusão de projetos político pedagógicos, atividades continuadas em LIBRAS e

estudos que envolvam corpo docente, discente, equipe gestora, a comunidade escolar e todos envolvidos no processo.

O discurso não é sobre a legitimidade de aceitação dos surdos nas instituições de ensino desde a formação inicial até suas formações acadêmicas, o que já se entendeu ser um direito constitucional garantido. Não é sobre a política de aceitação das diversidades mas a respeito dos conhecimentos técnicos necessários para que como profissionais estejam habilitados a trabalhar com as diferenças relacionadas às necessidades especiais que decorrem dos problemas cognitivos, de aprendizagem, deficiências mentais, físicas ou sensoriais, entre outras. As reformas ocorridas neste campo educacional não tem sido suficientes na garantia da acessibilidade universal aos direitos que lhes são assegurados pela CF.

As dificuldades encontradas são diversas, desde a formação dos intérpretes até sua presença nas salas de aula; material adequado nas escolas e universidades.





## **2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO**

O presente estudo tem como tema: a trajetória da Educação de Surdos no Município de Cabo Frio. O tema da educação especial vem sendo recentemente definido no Brasil conforme uma expectativa mais extensa, que extrapola a simples compreensão de atendimentos especializados tal como vinha sendo a sua marca nas últimas décadas.

A educação especial teve como paradigma, durante muito tempo, uma abordagem clínica e restauradora da diferença. Esta visão se apoiou, sobretudo, em noções de progresso e em uma série de pressupostos capacitacionistas. Um espaço restaurador dos “incapacitados”. Um espaço de busca de homogeneização. Recentemente, o mesmo paradigma, mas com uma nova retórica, vem se apoiando num discurso de democratização do ensino e de igualdade de oportunidade para todos. (Franco, 1999, p. 90).

De acordo com as definições da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trata-se de uma modalidade de educação escolar, direcionada para a formação e desenvolvimento do sujeito, com vistas à prática da cidadania. Os serviços educacionais especiais são caracterizados e podem desenvolver-se de maneira separada, porém, precisam fazer parte de uma estratégia global de educação e propender seus objetivos gerais.

Tal dispositivo prevê também a integração do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Esta integração, todavia, precisa ser um procedimento subjetivo, em que o aluno pode preferencialmente solicitar pela modalidade de educação.

Frente à discussão acerca da educação dos surdos, precisam-se justificar as necessidades e dificuldades linguísticas dos mesmos.

Ultimamente, compreende-se, na educação destes educandos que a primeira língua precisa ser a de sinais, pois permitem a comunicação inicial na escola em que eles são incitados a se desenvolver, aceito que os surdos têm um certo bloqueio para a obtenção natural da linguagem oral.

O ensino de libras veio a ser reconhecido como caminho forçoso para uma efetiva transformação nas condições apresentadas pela escola no atendimento escolar destes educandos, por ser uma língua viva, produto de interação dos indivíduos que se comunicam. De acordo com Skliar (1997, p. 16), “(...) respeitar a pessoa surda e sua condição sociolingüística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal”.

## 2.1.PROBLEMA E OBJETIVOS

Ao se avaliar historicamente a trajetória da população surda, pode-se compreender o domínio do ouvintismo sobre as circunstâncias da vida desta população, seja da vida social ou educativa. Skliar (1997) explica que ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma configuração do poder ouvinte. Em sua forma opcional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de denominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso do saber. Academicamente esta palavra ‘ouvintismo’ designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinicalização e da

necessidade de normalização. Apesar de não serem poucos estes registros de dominação, perante a população surda, nota-se que historicamente o povo ouvinte sempre definiu como seria a educação dos surdos.

A normalização de comportamentos sociais, de acordo com a ideologia dominante, ocorre na educação de surdos desde seu início. A formação ideológica oralista imposta aos surdos que estão integrados no sistema comum de ensino está fundamentada, entre outros aspectos, no tratamento reabilitatório de deficiência. Todos os esforços dos ouvintes estão voltados para o treinamento oral do surdo, ou seja, o meio social ou escolar, conforme sua ideologia, deve propiciar ambientes ricos em estímulos orais para que os surdos sintam a necessidade “imperiosa” do aprendizado da fala. Em minha opinião, o comportamento ouvinte em relação ao surdo é de imposição cultural, pois ignora o conceito de surdo e apega-se em diagnósticos clínicos de surdez que dizem ser o surdo um deficiente que necessita ser curado. (Lopes, 1998, p.33).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, no parágrafo terceiro, expressa que o dever do Estado com a educação será concretizado mediante garantia de atendimento educativo especializado aos portadores de deficiência, de preferência na rede regular de ensino. Sendo assim, é obrigação do Estado assegurar esta educação de certa maneira adequada aos múltiplos tipos de deficiência.

Para elucidar melhor o modo que a educação precisa ser trabalhada no Brasil, no ano de 2001, por meio da Lei Federal 10.172, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que em seu oitavo capítulo aponta as normas para a educação especial, abrangendo ali a educação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial, com a finalidade de proporcionar educação com qualidade e, de tal modo, aponta para a convergência de existir uma integração/inclusão do educando com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for admissível em colocação das

necessidades do educando, concretizar o atendimento em classes e escolas especializadas.

Neste contexto, a educação de surdos é um problema inquietante por suas dificuldades e limitações. Ao longo da história, esse assunto tem sido polêmico, gerando desdobramentos em várias vertentes com diferentes consequências.

O objetivo deste trabalho é dar a conhecer um pouco da história da educação de surdos no Município de Cabo frio com a inauguração da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, tendo em vista a inexistência de estudos e registros sobre a criação e a trajetória educacional da mesma, verificando-se na história do município uma enorme lacuna no que diz respeito ao surgimento e ao registro documental.

Acredita-se que o resgate histórico do legado da escola de surdos no município de Cabo Frio constitui uma contribuição importante para a história educacional, social e cultural não apenas dos sujeitos que participaram e participam dessa trajetória, mas também para toda comunidade escolar.

### 2.1.1.Problema e sua justificação

De acordo com as definições da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trata-se de uma modalidade de educação escolar, direcionada para a formação e desenvolvimento do sujeito, com vistas à prática da cidadania. Os serviços educacionais especiais são caracterizados e podem desenvolver-se de maneira separada, porém, precisam fazer parte de uma estratégia global de educação e propender seus objetivos gerais.

Tal dispositivo prevê também a integração do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Esta integração, todavia, precisa ser um procedimento subjetivo, em que o aluno pode preferencialmente solicitar pela modalidade de educação.

Frente à discussão acerca da educação dos surdos, precisam-se justificar as necessidades e dificuldades linguísticas dos mesmos.

Ultimamente, compreende-se, na educação destes educandos, que a primeira língua precisa ser a de sinais, pois permitem a comunicação inicial na escola em que eles são incitados a se desenvolver, aceito que os surdos têm um certo bloqueio para a obtenção natural da linguagem oral.

O ensino de libras veio a ser reconhecido como caminho forçoso para uma efetiva transformação nas condições apresentadas pela escola no atendimento escolar destes educandos, por ser uma língua viva, produto de interação dos indivíduos que se comunicam. De acordo com Skliar (1997, p. 16), “(...) respeitar a pessoa surda e sua condição sociolingüística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal”.

Com a presente investigação pretendeu-se levantar a priori a história da educação de surdos no mundo, no Brasil, no estado do Rio de Janeiro, chegando ao município de Cabo Frio, inventariando documentos encontrados.

Para descrever e resgatar a história da educação de surdos no município de Cabo Frio faz-se necessário conhecer o que os professores, funcionários e alunos sabem sobre o processo educativo dos surdos, de modo que essas histórias individuais contribuam para a preservação da história em comum do processo educacional do surdo.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, no parágrafo terceiro, expressa que o dever do Estado com a educação será concretizado mediante

garantia de atendimento educativo especializado aos portadores de deficiência, de preferência na rede regular de ensino. Sendo assim, é obrigação do Estado assegurar esta educação de certa maneira adequada aos múltiplos tipos de deficiência.

Para elucidar melhor o modo que a educação precisa ser trabalhada no Brasil, no ano de 2001, por meio da Lei Federal 10.172, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que em seu oitavo capítulo aponta as normas para a educação especial, abrangendo ali a educação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial, com a finalidade de proporcionar educação com qualidade e, de tal modo, aponta para a convergência de existir uma integração/inclusão do educando com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for admissível em colocação das necessidades do educando, concretizar o atendimento em classes e escolas especializadas.

Neste contexto, a educação de surdos é um problema inquietante por suas dificuldades e limitações. Ao longo da história, esse assunto tem sido polêmico, gerando desdobramentos em várias vertentes com diferentes consequências.

Este trabalho pretende oportunizar o conhecimento de um pouco da história da educação de surdos no Município de Cabo frio com a inauguração da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, tendo em vista a inexistência de estudos e registros sobre a criação e a trajetória educacional da mesma, verificando-se na história do município uma enorme lacuna no que diz respeito ao surgimento e ao registro documental.

Qual o contributo da Escola Arlete Rosa Castanho para a história da educação de surdos no município de Cabo Frio?

Acredita-se que o resgate histórico do legado da escola de surdos no município de Cabo Frio constitui uma contribuição importante para a história educacional, social e cultural não apenas dos sujeitos que participaram e participam dessa trajetória, mas também para toda comunidade escolar.

Segundo Goldfeld (2002), historicamente, as vozes sobre a surdez se constituíram sobre a falta, o afastamento do dito normal, ressaltando a deficiência e alegando a incapacidade, porém, sem explicação científica. Em consequência disso, sujeitos surdos foram abandonados ou sacrificados porque eram seres considerados pessoas castigadas e amaldiçoadas pelos deuses.

Constatou-se que os surdos, durante diversos períodos da história, foram colocados à margem do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados como deficientes incapazes e desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas.

Como comenta Sá (2003, p. 89), “(...) a situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar”.

É de vital importância que os educadores, alunos, e até mesmo os que ainda não tiveram experiências com os mesmos, conheçam esse processo histórico. A escola Arlete Rosa Castanho estava prestes a completar seus 30 anos de existência e dentro de sua programação comemorativa estava a sugestão de uma palestra que pudesse contar sobre a fundação da mesma e toda sua trajetória, pois além de ser uma data marcante, foi observado que quase todos os professores fundadores já haviam se aposentado e não existiam nos anais da instituição documentos necessários para levantamento dos dados e poucas pessoas conheciam o caminho percorrido pela escola durante esses anos.

Este projeto justifica-se pela explanação do processo histórico da educação de surdos no município de Cabo Frio, com o objetivo de apresentar a trajetória e os desafios vivenciados pelos mesmos, com vistas a que estas análises possam possibilitar a compreensão dos embates, dúvidas, avanços e retrocessos acontecidos na educação de surdos. Como bem lembra Skliar (1997, p. 109):

A história dos surdos não pode nem deve ser identificada com a história das instituições educacionais e/ou com a vida dos professores ouvintes e suas metodologias, nem com as pomposas e unilaterais recomendações surgidas dos congressos. Esta é somente uma parte desta história, cuja cronologia pode ser buscada e falada sem dificuldade – e com certo tédio – em números exatos.

Qual o contributo da Escola Arlete Rosa Castanho para a história da educação de surdos no município de Cabo Frio?

Segundo Goldfeld (2002), historicamente, as vozes sobre a surdez se constituíram sobre a falta, o afastamento do dito normal, ressaltando a deficiência e alegando a incapacidade, porém, sem explicação científica. Em consequência disso, sujeitos surdos foram abandonados ou sacrificados porque eram seres considerados pessoas castigadas e amaldiçoadas pelos deuses.

Constatou-se que os surdos, durante diversos períodos da história, foram colocados à margem do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados como deficientes incapazes e desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas.

Como comenta Sá (2003, p. 89), “(...) a situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar”.



É de vital importância que os educadores, alunos, e até mesmo os que ainda não tiveram experiências com os mesmos, conheçam esse processo histórico. A escola Arlete Rosa Castanho estava prestes a completar seus 30 anos de existência e dentro de sua programação comemorativa, estava a sugestão de uma palestra que pudesse contar sobre a fundação da mesma e toda sua trajetória, pois além de ser uma data marcante, já havia sido observado que quase todos os professores fundadores já haviam se aposentado e não havia nos anais da instituição documentos necessários para levantamento dos dados necessários e poucas pessoas conheciam o caminho percorrido pela escola durante esses anos.

Este projeto justifica-se pela explanação do processo histórico da educação de surdos no município de Cabo Frio, com o objetivo de apresentar a trajetória e os desafios vivenciados pelos mesmos, com vistas a que estas análises possam possibilitar a compreensão dos embates, dúvidas, avanços e retrocessos acontecidos na educação de surdos. Como bem lembra Skliar (1997, p. 109):

A história dos surdos não pode nem deve ser identificada com a história das instituições educacionais e/ou com a vida dos professores ouvintes e suas metodologias, nem com as pomposas e unilaterais recomendações surgidas dos congressos. Esta é somente uma parte desta história, cuja cronologia pode ser buscada e falada sem dificuldade – e com certo tédio – em números exatos.

### 2.1.2.Objetivos

#### - Objetivo Geral

Conhecer a trajetória histórica da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, na perspectiva da educação de surdos no município de Cabo frio.

#### - Objetivos Específicos

- Relatar a história e evolução da educação dos surdos no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro.
- Inventariar documentos da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, levantando os fatos históricos e trajetória da mesma;
- Levantar a história educacional dos surdos no Município de Cabo Frio.
- Conhecer a história educacional dos surdos no Município de Cabo Frio.

## 2.2.METODOLOGIA

Gil (2002) formula que a pesquisa é uma ação racional e sistemática com o objetivo de apresentar uma solução a problemas propostos. Neste contexto, Chizzotti (2006) considera o pesquisador enquanto ativo descobridor do significado das ações e relações ocultas nas estruturas sociais.

A metodologia consiste na descrição da estratégia a ser adotada, onde são relatados todas as etapas do processo de maneira organizada, com a finalidade de atingir os objetivos da pesquisa. A mesma tem como objetivo o caráter exploratório, que busca levantar informações sobre um determinado

objeto, delimitando assim um campo e trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto. (Severino, 2014).

A pesquisa exploratória “visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 127). Apresenta como objetivo possibilitar maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Por ser um tipo de pesquisa muito específica, quase sempre ela assume a forma de um estudo de caso. (Gil, 2002).

Além disso, foi usada a pesquisa documental, que “(...) recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamentos analíticos, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc”. (Fonseca, 2002 p. 32)

E a pesquisa de campo, que é caracterizada, segundo Fonseca (2002), por investigações em que se pode utilizar tanto a pesquisa bibliográfica e/ou documental, se faz coleta de dados junto a pessoas, com recursos de diferentes tipos de pesquisa.

Os principais autores consultados foram: Halbachs, Sacks, Skliar, Moura, Rocha, Quadros e Rosa.

### 2.2.1. Pesquisa qualitativa

A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, uma organização, etc.

Para essa pesquisa então optou-se pela abordagem qualitativa, por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos. Além disso, a análise qualitativa propende apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, assim como captar as distintas significações de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2007)

Segundo Rocha (2006), o objetivo da pesquisa qualitativa é optar em saber que está por trás da superfície textual.

A abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se caracteriza como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os autores a uma proposta de trabalho que possa explorar novos enfoques. É aquela capaz de incorporar a questão do significado e de intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais; sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas.

Este tipo de abordagem relaciona-se mais ao levantamento de dados no que se refere às motivações de um determinado grupo, compreendendo e interpretando comportamentos, opiniões e expectativas dos indivíduos de uma população. Como recursos, são utilizados questionários, entrevistas,

observação em pesquisa de campo, entre outros. A pesquisa qualitativa aprofunda conhecimentos anteriormente quantificados, ou ainda cria um embasamento de conhecimento para então qualificá-lo.

Assim a abordagem qualitativa aplica-se ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmo, sentem e pensam. (Fontanella, Ricas & Turato, 2008)

#### 2.2.2. Estudo de caso

Optou-se por estudo de caso em razão de esta metodologia distinguir-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se concretiza na coleta de dados junto a pessoas, através da entrevista, sendo esta última uma das principais com relação à observação.

De acordo com Gil (2002), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo exaustivo e em profundidade de poucos objetos, de forma a permitir conhecimento amplo e específico do mesmo; tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados.

Para André (1984), em educação, o estudo de caso é quando o pesquisador se preocupa com a clareza e o entendimento da prática educativa.

Levando-se em conta o público alvo da pesquisa, que foram professores ouvintes, funcionário surdo e alunos surdos da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho e de acordo com o pressuposto do trabalho, o método escolhido foi o de estudo de caso. Apesar de ser uma quantidade restrita, o grupo

entrevistado foi bastante significativo, tendo em vista que a escola é única na Região dos Lagos e atende alunos oriundos de outros municípios, tais como Araruama, Arraial do Cabo, Búzios, Saquarema e São Pedro.

Considerando-se que no caso desta pesquisa a questão proposta é fazer o levantamento da trajetória histórica da educação de surdos no município de Cabo Frio, foi preciso aproximar-se do objeto, de forma a compreender como surgiu a escola? Quais as transformações pelas quais passaram para chegar ao que é hoje? Quais os momentos mais significativos desta história? Qual a contribuição da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho na educação de surdos?

A Conferência de Cambridge conceitua o estudo de caso como um termo amplo, apresentando diversos métodos de pesquisa, com um posicionamento comum de enfoque de uma instância, através de uma investigação científica. Esta instância, caracteriza-se como um evento, um indivíduo, um programa, e no caso deste trabalho, uma instituição educacional.

O estudo de caso tem sido utilizado como instrumento investigativo em disciplinas como a Pedagogia, Medicina, Serviço Social, Direito, entre outras, no desenvolvimento de procedimentos validando a abordagem e a adequando aos propósitos de cada uma.

Caracterizam-se pela busca da verdade, mesmo que partindo de pressupostos. O investigador sempre estará atento a qualquer dado novo que o auxiliem com seus objetivos; interpretam o contexto apresentado para a total compreensão do objeto de estudo; buscam representar todos os pontos de vista, sempre com a preocupação de resposta às mais diversas e complexas perspectivas; se utiliza de inúmeras fontes de dados, usando frequentemente a estratégia de triangulação, com informações colhidas em diversos momentos e situações, de fontes igualmente diversas; estão sempre em

busca da verdade completa e o mais profunda possível, apontando a situação como um todo, mas apresentando todas as nuances dimensionadas que cada situação pode apresentar; os relatos apresentados são elaborados minuciosamente mas com linguagem clara e acessível, utilizando-se de colagens, fotos, apresentações orais e/ou auditivas. Enfim, o estudo de caso possui características bem comuns a outros tipos de investigação, mas diferenciam-se pela ênfase à peculiaridade, à singularidade.

De acordo com Coutinho & Chaves (2002), o estudo de caso é aquele que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: O 'caso'. Na presente pesquisa, o caso investigado é a trajetória a Escola Municipal Arlete Rosa Castanho.

Tendo essa investigação o enfoque qualitativo, foi utilizada a entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados.

## 2.3. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

### 2.3.1. Local de estudo

A pesquisa foi realizada na única escola de atendimento a surdos, a Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, localizada no Município de Cabo Frio, Estado do Rio de Janeiro.

Fundada com o nome de uma educadora do município de Cabo Frio, a escola foi inaugurada em 09 de novembro de 1985, num bairro central da cidade, com o objetivo de atender alunos surdos e cegos oriundos de vários

municípios, mas atualmente só atende alunos surdos, sendo referência na educação de surdos na região.

A escola atende alunos desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, com idade entre 4 e 44 anos. Possui 3 turnos, totalizando 54 alunos matriculados.

Em seu primeiro turno funcionam 5 turmas, sendo duas do primeiro segmento do Ensino Fundamental e 2 do segundo segmento. No turno da tarde funciona 1 turma de pré-escola e outras 2 o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Em seu terceiro turno funcionam 3 turmas, uma turma mista de sexto ao nono ano, 1 turma de primeiro ano e 1 outra turma de Ensino Médio.

Em sua organização possui 1 diretor, 1 dirigente, 18 professores (entre eles 2 surdos), 1 fonoaudióloga, 1 psicopedagoga, 1 orientadora educacional, 1 supervisora escolar, 1 inspetor escolar, 2 auxiliares administrativos, 1 secretária escolar e 10 funcionários de apoio. A maioria dos professores e funcionários é contratada temporariamente pela Secretaria Municipal de Educação. Por ser uma escola que necessita de professores que tenham conhecimento básico de Libras, geralmente esses mesmos professores são recontratados no anos subsequentes.

Seu espaço físico é composto por 12 salas de aula, sala da direção, sala para o trabalho da fonoaudióloga, psicopedagoga, uma sala de professores que serve também como biblioteca para os alunos, um laboratório de informática incompleto, além de refeitório, banheiros, inclusive um para cadeirantes, secretaria, uma quadra esportiva e um parquinho inacabado. Diferentemente das outras escolas, a mesma possui um sinal luminoso e suas salas de aulas comportam no máximo entre 8 e 10 alunos.

A escola já foi ampliada duas vezes. Foram feitas mais duas salas e as mesmas foram equipadas com ar condicionado e quadro branco.



O Regimento Escolar foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação e implantado em 2006. O mesmo explicita a filosofia da escola, pontuando diferença da educação para o aluno surdo e assegura que o mesmo tenha direito na escola à intérprete, instrutor de Libras, psicóloga, assistente social, fonoaudióloga e professor de Libras. Contudo, o mesmo não tem sido respeitado pelo poder público e a escola tem funcionado sem intérprete, sem instrutor, sem psicóloga e assistente social.

Sua proposta curricular contempla, além das matérias comuns à educação fundamental e ao Ensino Médio, o ensino da Libras desde a educação Infantil ao Ensino Médio, ofertado aos mesmos pelos professores surdos.

É oferecido a todos os funcionários e professores o curso de Libras, sendo esse curso dividido por nível de proficiência na língua de sinais.

Além disso, como forma de incluir a família no processo educacional, é oportunizado aos familiares aprenderem a Língua de Sinais, para melhor comunicação com seus filhos. Os professores de Libras na Escola Municipal Arlete Rosa Castanho são sempre surdos.

### 2.3.2.Participantes

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professores ouvintes, uma ex-professora, quatro professoras que ainda lecionam, quatro alunos surdos e um ex-aluno surdo que atualmente trabalha na Escola Municipal Arlete Rosa Castanho.

Optou-se por entrevistar atores participantes das diversas fases da escola, desde a fundação até os dias atuais para que obtivéssemos um retrato o mais

fidedigno da história da escola. As entrevistas foram todas realizadas no espaço da unidade escolar, em uma sala de aula cedida para tais fins e no caso dos alunos e ex-funcionário surdo, contou-se com a participação da professora-intérprete Stefany Rocha, que junto com a pesquisadora realizou a tradução simultânea das entrevistas.

## 2.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR

Uma das técnicas de recolha de dados utilizada foi a entrevista. Segundo Minayo (2001, p. 109):

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesmo um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porte-voz, as representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas.

A entrevista é aquela que capta informação sobre determinado tema científico. “É uma conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informação pertinente a um objeto da pesquisa.” (Minayo, 2001, p. 107)

De acordo com Salvador (1980), a entrevista tem se tornado um instrumento do qual se servem constantemente, e com maior profundidade, os pesquisadores das áreas das ciências e psicológicas. Recorrem estes às entrevistas sempre que tem necessidade de obter dados que não podem ser encontrado em registros e fontes documentais, podendo serem fornecidos por determinadas pessoas.

A entrevista é uma das técnicas de coleta e dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo esforço de tempo. (Rosa & Arnoldi, 2006, p. 17)

Como a metodologia de estudo de caso se propõe a conhecer profundamente seu objeto de pesquisa, a escolha pela entrevista permite a aproximação necessária.

Foi utilizado um roteiro de entrevistas em que foram elencadas questões sobre as metodologias da escola, seus avanços mais significativos, dificuldades. Foram realizadas cerca de 10 entrevistas semiestruturadas de maneira individual, combinando perguntas fechadas e abertas, onde os entrevistados tiveram a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O guião das entrevistas a professores e funcionários consta do Apêndice A e o guião das entrevistas aos alunos e ex-alunos consta do Apêndice B. As entrevistas aconteceram no período entre 01 e 25 de setembro, na Escola Municipal Arlete Rosa Castanho. A estratégia foi realizar perguntas bem gerais deixando fluir as narrativas e, depois partindo delas, ir para algumas mais específicas trazendo à memória lembranças dos personagens, eventos e fatos que julgaram importante serem mencionados.

Outra técnica utilizada consistiu na pesquisa documental. A pesquisa documental é indispensável porque a maior parte das fontes escritas, ou não, são quase sempre a base do trabalho de investigação. É realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos.

Segundo Santos (2000), a pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras

originais de qualquer natureza (pintura, escultura, desenho, etc.), notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja contemplando informações obtidas por outra técnicas, seja desvendando aspectos novos de um tema problema (Ludke & André, 1986).

A pesquisa documental foi escolhida pelo fato de compreender a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, documentos mimeografados ou fotocopiados.

A maior parte da documentação utilizada nesta pesquisa foi encontrada nos almoxarifados da secretaria da escola, armários da direção e outros na sala dos professores.

Foram utilizadas reportagens realizadas por jornais de circulação regional, panfletos para divulgação das campanhas de prevenção à surdez, livros de ponto, documentos com programação de festas escolares, documentos de inscrição para participação em eventos de competição, moção de aplauso da câmara municipal, quadros comprovando a participação de projetos pedagógicos em concursos municipais, convites de formatura, e alguns documentos administrativos de cunho pedagógico, como também documentos administrativos da gestão escolar, além de fotos que apesar de estarem totalmente desorganizadas, constituem o acervo da escola. Lembrando aqui que a fotografia também é um documento testemunhal e uma criação artística sendo para os surdos muitas vezes mais que uma ilustração, mas o próprio texto.

## 2.5.TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS A UTILIZAR

A pesquisa qualitativa depende de muito fatores, como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa. No caso da presente pesquisa, a análise qualitativa seguiu o modelo de análise de conteúdo.

### 2.5.1.Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar.

Segundo Olabuenaga & Ispizua (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente, nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo é constituída por diversas técnicas, onde por meio de falas ou mesmo textos, se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação.

Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, iniciando com (a) pré-análise; na qual se

escolhe os documentos, se formula hipóteses e objetivos para a pesquisa; (b) na exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objetivos e (c) no tratamento de resultados e interpretações. A pré-análise possui fases, que são descritas por Bardin (1977), sendo elas: leitura, escolha dos documentos; formulação de hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices e elaboração de indicadores e preparação do material. A fase (b) consiste nas operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. A fase (C) é um tratamento dos resultados obtidos e interpretação liga os resultados obtidos ao escopo teórico e permite avançar para conclusões que levem ao avanço da pesquisa.

No transcorrer da investigação , foram lidas as entrevistas exaustivamente como objetivo de conhecer seriamente o material que foi recolhido, passando posteriormente, a uma análise mais criteriosa do conteúdo das entrevistas. A partir dos dados inicialmente dispersos, Bardin (1977) explica que se faz necessário recorrer ao processo de análise que recorre a uma análise mais sistemática do material recolhido. Para a presente pesquisa, foi escolhida a análise de conteúdo, por ser o método que melhor se amoldou aos objetivos deste trabalho.

## 2.6.CONFIABILIDADE E VALIDADE

Alguns autores como André (1984), Yin (2001) e Martins (2006), apontam a triangulação dos dados como procedimento fundamental à validação da pesquisa, considerando que:

(...) a confiabilidade de um estudo de caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo da pesquisa. (Martins, 2006 p. 80)

A triangulação contribui com a pesquisa qualitativa, reduzindo o que for inconsistente e contraditório. Este processo ocorre tanto pela validade quanto pela confiabilidade, caracterizando-se pela convergência de múltipla metodologia e do multi tratamento das informações relacionadas a um mesmo fenômeno.

Os critérios de validade e confiabilidade assumem particularidades quanto aos seus aspectos na realização da pesquisa qualitativa, por algumas características que lhes são intrínsecas, como seu caráter interpretativo.

Assim, corrobora-se a presença da subjetividade do pesquisador durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Contudo, há na pesquisa qualitativa um caráter indutivo, que pode chegar à forma mais pura, despida de teorias e de hipóteses, mas mantendo-se aberta às descobertas, mesmo utilizando-se de um quadro teórico prévio, pois não operará ao nível das variáveis.

Além disso, a pesquisa qualitativa possui uma característica que obtém como resultados um pequeno número de amostras e o critério é descrito como o reconhecimento da intencionalidade. Neste contexto, o conteúdo é composto de detalhamento descritivo minucioso no que se refere às situações relacionadas às informações coletadas a respeito do indivíduo analisado, referenciando citações objetivas as suas experiências, suas ações, seus hábitos, crenças, pensamentos. E por fim, em uma contextualização que reúne eventos, interações, indivíduos e comportamentos observáveis. Para

tanto, necessário se faz o registro que constate de maneira sistemática, as passagens de documentação, correspondências entre outros.

Martins (2006) afirma que a confiabilidade de um estudo de caso se garantirá pela aplicação de várias fontes de evidências, e no que se refere à qualidade dos achados, quanto mais distintas as técnicas, mais confiabilidade. Assim, a convergência dos resultados dá um grau maior de confiabilidade ao estudo realizado. Neste contexto, o processo de triangulação garante que as descobertas em um Estudo de Caso sejam convincentes e acuradas.

Assim, a confiabilidade é a garantia da realização de qualquer pesquisa por outro pesquisador com a apresentação de resultados semelhantes, nunca com resultados idênticos. Referindo-se à pesquisa qualitativa, observa-se os aspectos da confiabilidade: confiabilidade quixotesca, no que se refere às circunstâncias, onde uma medida contínua é mantida por um único método de observação; confiabilidade diacrônica, no que tange à observação estabilizada através do tempo; e a confiabilidade sincrônica, onde ocorre a similaridade de observações que se diferenciam dentro de um mesmo período de tempo.

No sentido de aumentar a confiabilidade externa, o pesquisador enfrentará cinco problemas: 1) um pesquisador pode enfrentar interdições por serem indivíduos do sexo masculino no que tange à observações de rituais femininos onde somente indivíduos deste sexo estejam; 2) a escolha dos informantes, descrevendo-os, pois cada membro do grupo ou cultura a ser observado na pesquisa possui suas próprias experiências, valores e ações influenciados por este processo cultural; 3) as condições nas quais os dados são coletados. A coleta com um informante em caráter individual difere daquela realizada em grupo; 4) a escolha dos conceitos e linhas de teoria a serem adotadas pelo pesquisador. É necessário saber que caminhos interpretativos tomar; 5) a



clareza utilizada nos métodos de coleta e análise dos dados, que devem estar bem explícitos, a ponto de outros pesquisadores utilizarem o relato original como manual para seus estudos.

Este contexto é válido na contribuição de garantia de qualidade e não exatamente da confiabilidade no que tange à replicabilidade em uma pesquisa qualitativa. Assim, pode-se inspirar em outros pesquisadores no que se refere à metodologia, contudo jamais obterá os mesmos resultados.

A validade em pesquisas qualitativas relaciona-se com terminologias e conceitos vindos do positivismo: evidências, as leis universais, a objetividade, a verdade, atualidade a dedução, a razão, dados matemáticos. Evidenciando a validade nos estudos qualitativos, apresenta-se três classificações: a validade de conteúdo, referindo-se à avaliação subjetiva dos indicadores de um instrumento, verificando, de maneira qualitativa, se o resultado é convergente à mensuração do que foi proposto; a validade de critério, onde se verifica o funcionamento das medidas no que se refere às outras variáveis classificadas como critérios; e a validade de construto, ocorrendo a avaliação do fenômeno medido pelo instrumento escolhido. A validade de construto é utilizada por diversos autores e subdivide-se em convergente (os indicadores relacionam-se entre si em um mesmo construto), discriminante (nesta extensão, a escala difere-se de outras escalas) e nomológica (onde a escala se relaciona com a teorização do construto).

No que tange à validade, caracteriza-se pela capacidade da metodologia utilizada em propiciar uma consecução fidedigna dos objetivos. Na pesquisa qualitativa, tende a ser observada sob os enfoques: validade aparente, quando o método de pesquisa produz o resultado esperado; a validade instrumental, combinando os dados coletados pelo método de pesquisa e os gerados por procedimentos alternativos aceitos como válidos e a validade

teórica, legitimando os procedimentos de pesquisa no que se refere às teorias já estabelecidas.

A validade interna da pesquisa qualitativa pode ser ameaçada por efeitos como: 1) de história e maturação, quando processo e mudança são o foco principal do estudo, acarretando em inconstância do próprio fenômeno observado; 2) do observador, os informantes agem de acordo com o que acham que o pesquisador gostariam de ver, mas com o estabelecimento de um vínculo com o observador, este comportamento tende a desaparecer; 3) da seleção do informante, quando não há uma diversidade na escolha, restringe-se a amplitude do ponto de vista do observador; 4) de eventos-limite, quando ocorre um evento externo, como a morte de um dos membros, alterando o contexto de observação. A validade externa, então, caracteriza-se como a capacidade dos dados serem comparados com os de referência de outros grupos, confundindo-se com aspecto de generalização.

O sistema de triangulação pode ser conseguido pela combinação dos métodos de pesquisa, abordando o máximo de enfoques diferentes a respeito de um mesmo problema. E no contexto das investigações de caráter bibliográfico e/ou de campo, quatro aspectos se destacam e tornam-se relevantes: 1) definição do tipo de pesquisa; 2) instrumentos de coleta de dados; 3) definição dos objetos de observação para coleta de dados; 4) a metodologia de análise.

Assim, no que se refere a esta tese, a triangulação fará a relação sujeito-objeto-fenômeno, abordando os fatores de convergência e diferenciações dos dados observados e analisados.

### **3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este trabalho está baseado em uma metodologia de pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, objetivando a investigação das práticas pedagógicas e métodos utilizados na educação e aprendizagem dos indivíduos surdos em uma escola municipal, a E.M. Arlete Rosa Castanho, da Prefeitura Municipal de Cabo Frio, Região dos Lagos, no Estado do Rio de Janeiro.

O trabalho iniciou-se com uma fase de levantamento de registros literários, construindo e analisando o referencial teórico, um estudo preliminar e o estudo de caso, realizado na instituição de ensino supracitada. Como descrito anteriormente, a coleta de dados realizou-se partindo de três fontes de evidências: documentação da escola, as entrevistas realizadas e demais documentos apresentados nos anexos.

Durante a resolução das questões, ao final feita individualmente, os surdos discutiram que, na atualidade, a escola encontrou e continua encontrando barreiras e dificuldades na realização de sua educação, afirmando, ainda, que a língua de sinais é o instrumento mais importante para a sua comunicação e integração.

Após a entrevista com os surdos, suas narrativas foram analisadas. Destarte, os dados indicam problemas que ocorrem no espaço escolar, alguns identificados pelos próprios entrevistados, a saber: desconhecimento sobre a surdez e sobre suas implicações educacionais; dificuldades na comunicação (a escola não tem intérprete); e a incerteza em relação ao papel dos diferentes atores neste cenário. As narrativas apontam, ainda, dificuldades com

adaptações curriculares e estratégias de aula e o não cumprimento do seu regimento interno.

Estes alunos têm suas trajetórias de vida focadas nesse único espaço escolar, percebendo-se a necessidade de projetos que garantam acesso a uma educação efetiva em sua própria língua com qualidade de ensino e também atividades que incluam estes educandos - indivíduos surdos - em um contexto social que os permita conviver, ainda que com sua surdez, com outros indivíduos surdos ou ouvintes.

A discussão sobre a educação dos surdos, suas dificuldades encontradas na materialização das adaptações escolares, o desconhecimento e resistência dos poderes públicos em atender as necessidades destes alunos não cessam aqui. A contribuição deste trabalho está concernida em analisar, a partir de uma análise histórica, a forma como foi articulada e desenvolvida a educação de surdos no município de Cabo Frio.

Segundo Thompson (1992), as fontes orais estão na base da mais antiga e da mais recente forma de fazer história. Para ele, o sentido humano das fontes orais, é portador de dois elementos essenciais: a democratização da própria história e a vitalidade da mesma. É uma história que devolve as pessoas seu próprio passado com suas próprias palavras.

Usar as fontes orais acaba, portanto, nos permitindo aprofundar a história de grupos sociais que, por razões diversas, estiveram marginalizados ou quase ausentes das fontes documentais escritas.

Portanto, construir dados com base em relatos atuais que falem de um passado, possibilita tirar da sombra o processo educativo do Surdo, dando voz a segmentos sociais que, embora façam parte da História, estiveram excluídos por muito tempo.

A relevância então foi ter analisado não somente relatos, depoimentos, fatos vivenciados, avanços tecnológicos e observações, a partir apenas da perspectiva de familiares e profissionais ouvintes, mas principalmente, dos próprios surdos.

Na Língua de um povo reside toda a esfera de pensamento, sua tradição, história, religião e base da vida, todo seu coração e sua alma. Isso vale especialmente para a língua de sinais, porque ela é a voz, não só biológica, mas cultural e impossível de silenciar dos surdos. (Sacks, 1990, p. 137)

Quanto ao método aplicado para o resgate das memórias foram as entrevistas, em que foi dada preferência aos primeiros professores que lecionaram para surdos e aos primeiros alunos. Contudo, houve dificuldade em recolher maiores informações com os alunos mais antigos, pois eles começaram a estudar utilizando gestos naturais e ainda não se apropriaram totalmente da LIBRAS.

O desenvolvimento das entrevistas se deu com base em um roteiro de perguntas (Apêndice A & B), onde se buscou captar as impressões dos alunos no processo de ensino e de suas memórias mais marcantes. Quanto aos professores as perguntas visavam perceber a relação entre o indivíduo e a instituição e também quanto o processo pedagógico com alunos surdos.

### 3.1. ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Como explicitado anteriormente, foram entrevistadas 5 professoras da escola, as quais constam descritas e codificadas de acordo com o Quadro 1:

Quadro 1.

**Codificação e Descrição das Professoras Entrevistadas**

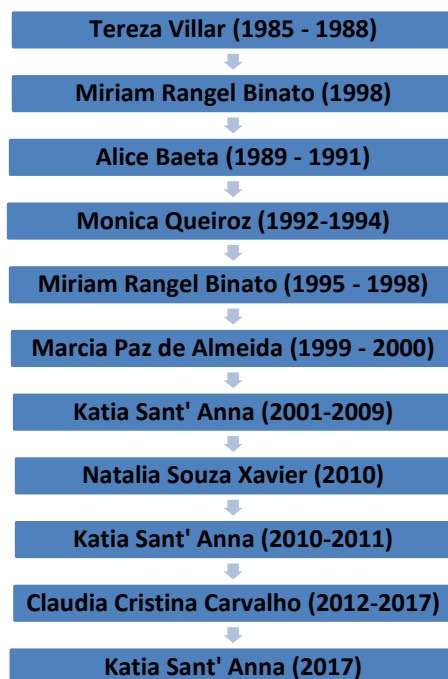
Identificação	Tempo de Trabalho na Escola	Área de Formação	Funções Exercidas na Escola
A	26 anos	Formação de Professores e Pedagogia	Professora e por dois períodos distintos, diretora
B	25 anos	Letras e Psicopedagogia	Professora, dirigente e psicopedagoga
C	23 anos	Pedagogia	Professora e coordenadora pedagógica
D	10 anos	Matemática	Professora
E	28 anos	Formação de Professores	Professora, dirigente e coordenadora escolar

A professora A, dentre as entrevistadas, foi a única que esteve efetivamente na fundação da escola, em 9 de novembro de 1985, e inclusive trabalhou com alunos surdos na Escola Municipal João Rocha, onde eram atendidos os alunos surdos do município antes da fundação.

De acordo com esta professora, o nome da escola Arlete Rosa Castanho foi escolhido pelo prefeito da época, em homenagem a uma professora alfabetizadora do município. Ainda de acordo com a professora A, no princípio a escola atendia alunos surdos e cegos, porém, devido à mudança da professora cega, a escola passou a atender apenas os alunos surdos. Lembrou do funcionamento da escola desde a fundação, seus turnos e também dos diretores e colegas de profissão. As diretoras que passaram pelo colégio em ordem cronológica, estão listadas de acordo com a figura 2:

Figura 2

**Diretoras da Escola ao Longo dos Anos**



Outro dado obtido nesta entrevista é que o espaço físico onde a escola foi construída era uma igreja, a qual foi dividida em 3 salas de aula, refeitório e salas de atendimento de fonoaudiologia. Após, foram dividindo outras salas, que passaram a servir para atendimento psicológico e também para oficinas. Havia oficinas de trabalhos manuais para meninas e outras para meninos. Com o passar dos anos algumas salas foram divididas e outras construídas. Ainda de acordo com este relato, o ensino na escola se dava em um primeiro momento a partir de gestos naturais e combinados entre si e posteriormente foi adotado o método oralista, com a utilização de aparelhos de amplificação sonora. Por volta do ano de 1995, a escola passou a adotar como método a comunicação total.

Após fazerem contato com o INES, realizarem reuniões e cursos (custeados pelos próprios professores), para a introdução da Libras nas aulas. Dentre os

eventos citados como marcantes se destacaram: almoços beneficentes (para arrecadar fundos para passeios com os alunos), encontro de pais, encontro de surdos (que motivou a criação da Associação de Surdos) e a OLIMPEDE (Olimpíada do Deficiente).

De acordo com a professora A, a mudança mais significativa para a escola foi a mudança da metodologia de ensino para o bilinguismo, com a aprendizagem da Libras. Ao final da entrevista, mencionou a falta de apoio e compreensão por parte da Secretaria Municipal de Educação.

A professora B, por sua vez, iniciou seu trabalho na escola no ano de 1991 e permanece até os dias atuais. Já atuou como dirigente de turno e no presente momento trabalha na escola como professora de português do Ensino Médio e como psicopedagoga. Quando inquerida sobre a fundação da escola, não soube responder.

Lembrou que quando começou a trabalhar na escola haviam dois turnos (manhã e tarde) e que os atendimentos diferenciados para os alunos eram fonoaudiológicos e psicológicos. Também soube mencionar a direção de sua época e as que a sucederam. Mencionou também que quando começou a lecionar na escola era adotado o método oralista e que em seguida foi adotada a Comunicação total que, de acordo com suas palavras, durou pouco, passando então para a aprendizagem da Libras.

Mencionou como fator preponderante para o desenvolvimento da escola a organização do PPP (Projeto Político Pedagógico). Os acontecimentos mais marcantes na trajetória da escola, segundo esta, foram: encontro de pais, encontro de surdos, a primeira formatura de Ensino Médio (primeira em toda região) e a introdução da Língua de Sinais na escola.

A professora C atua na escola há 23 anos e já exerceu, além da função de professora, a função de coordenadora pedagógica. Relatou que apesar de ter



entrado para o quadro de professores posteriormente, se recordou de que a escola era oriunda da Escola Municipal João Rocha e que o nome da escola foi dado em homenagem a uma professora.

Quando iniciou seu trabalho na escola, o método utilizado era Comunicação Total e logo depois começou-se a investir na aprendizagem de Libras. Lembrou também do processo de divisão das salas, assim como o nome das diretoras do colégio.

Citou como eventos importantes vivenciados por ela e pela equipe: projetos pedagógicos premiados, a formatura do ensino médio e o encontro de surdos. Também citou que a mudança mais significativa foi a de filosofia da escola, que passou a adotar o bilinguismo, processo que permanece em construção, segundo esta.

A professora D é, dentre as entrevistadas, a que entrou para o quadro mais recentemente, há 10 anos. Quando perguntada, não soube responder sobre a inauguração da escola, porém era de conhecimento dela a origem do nome da escola.

De acordo com ela, quando entrou a escola já funcionava em dois turnos e já utilizava Libras. Se recordou de que em 2007 o número de alunos era maior do que atualmente. Ressaltou o bom relacionamento entre professores, funcionários e alunos, destacando como momentos marcantes: aquisição de computadores pela escola, introdução da Libras na grade curricular e formatura do Ensino Médio. Como as demais, também citou a adoção do bilinguismo e assim como a professora A, mencionou, relatou que falta apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação.

Por fim, a professora E, que trabalha na escola há 28 anos, tendo ingressado no ano de 1989. Desde então, atuou como professora, dirigente de turno e coordenadora escolar e no momento exerce a função de dirigente de

turno. Explicou resumidamente o processo de inauguração da escola, desde a escola anterior (E. M. João Rocha), mencionando também a origem do nome da escola. Mencionou que a escola funcionava em período integral, com atendimentos específicos em horários inversos, salas amplas, com atendimento fonoaudiológico e estimulação precoce.

Também relatou que na escola eram atendidos alunos surdos e alunos surdos com outros comprometimentos, atendimento este que, segundo esta, continuam sendo realizado. Se recordou de que quando passou a trabalhar na escola o método utilizado era o Oralismo (método de Álpia Couto), passando depois para Comunicação Total e, finalmente, Bilinguismo.

Se recordou dos nomes das diretoras do colégio e ressaltou a união da equipe (fato mencionado pelas demais entrevistadas) em prol da educação do surdo. Como eventos marcantes mencionou: projetos pedagógicos premiados, a OLIMPEDE, as formaturas, atendimento com psicopedagoga e construção do PPP. Como mudança mais significativa também mencionou a implementação do bilinguismo. Os principais conteúdos obtidos a partir das entrevistas estão descritos de acordo com o quadro 2, logo a seguir:

Quadro 2

**Principais Conteúdos das Entrevistas**

<b>Identificação</b>	<b>Eventos Marcantes</b>	<b>Acontecimento Mais Importante</b>	<b>Outras Informações</b>
A	Almoços beneficentes, Encontro de Surdos e a OLIMPEDE.	Introdução da língua de sinais na escola/ Mudança de filosofia de ensino para Bilinguismo.	Mencionou falta de apoio e compreensão por parte da Secretaria Municipal de Educação.
B	Encontro de Pais, Encontro de Surdos e a primeira formatura de Ensino Médio.	Introdução da língua de sinais na escola/ Mudança de filosofia de ensino para Bilinguismo.	Mencionou como fator preponderante para o desenvolvimento da escola a organização do PPP
C	Projetos pedagógicos premiados, primeira formatura do Ensino Médio e o Encontro de Surdos.	Introdução da língua de sinais na escola/ Mudança de filosofia de ensino para Bilinguismo.	-----
D	Aquisição de computadores pela escola, introdução da Libras na grade curricular e primeira formatura do Ensino Médio.	Introdução da língua de sinais na escola/ Mudança de filosofia de ensino para Bilinguismo.	Mencionou falta de apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação.
E	Projetos pedagógicos premiados, OLIMPEDE, as formaturas, atendimento com psicopedagoga e construção do PPP.	Introdução da língua de sinais na escola/ Mudança de filosofia de ensino para Bilinguismo.	Ressaltou a união da equipe em prol da educação do surdo.

### 3.2. ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

Foram entrevistados ao todo 3 alunos e 2 ex-alunos da escola. Foram codificados por números, conforme o quadro 3:

Quadro 3

#### Codificação e Descrição da Amostra

	Aluna 1	Aluna 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluna 5
<b>Idade</b>	25 anos	28 anos	44 anos	43 anos	43 anos
<b>Histórico</b>	Ingresso em 2002.	Ingresso em 2002.	Pioneiro. Se formou na 1ª turma de ensino médio.	Pioneiro, mas parou e retornou	Entrou em 1987. Interrompeu e retornou aos estudos.
<b>Atual</b>	Ex-aluna e atual funcionária da Escola	Aluna do 3º do ensino médio	Ex-aluno e atual funcionário da Escola	Aluno do 9º ano e funcionário da Escola	Aluna do 9º do E. fundamental
<b>Proficiência</b>	Fluente em LIBRAS	Fluente em LIBRAS	Pouca fluência em LIBRAS	Pouca fluência em LIBRAS	Fluência Mediana em LIBRAS
<b>Relação escola e LIBRAS</b>	Ingressou quando já oferecia LIBRAS	Ingressou quando já oferecia LIBRAS	Passou por diversas filosofias na escola. Aprendeu LIBRAS tardiamente.	Passou por diversas filosofias na escola. Aprendeu LIBRAS tardiamente.	Retornou a pouco tempo e está se aprimorando em LIBRAS.
<b>Relacionamento</b>	Bom relacionamento com colegas, funcionários e professores.				
<b>Eventos</b>	Encontro dos Surdos; formatura; festas e OLIMPEDE.				
<b>Impressões da entrevista</b>	Ficaram inibidos quando souberam que a entrevista seria filmada.				

A aluna 1 entrou na escola no ano de 2002, tem 25 anos, é ex-aluna e atualmente funcionária da escola. Trabalha como auxiliar de classe e cursa o último ano da faculdade de Educação Física.

Durante a entrevista demonstrou bastante afeto quando perguntada a respeito do relacionamento com os colegas e demais funcionários. Relatou que quando foi matriculada na escola sabia apenas o alfabeto em Libras e que aprendeu e se desenvolveu na escola. Apresenta também que com o aprendizado da Língua de Sinais começou a ver o mundo de outra forma, que sua mente 'se abriu'. Em suas palavras, a Libras trouxe luz.

Seus eventos preferidos de quando estudava na escola foram: Encontro de Surdos, OLIMPEDE e sua formatura do Ensino Médio. Apesar de possuir boa fluência em Libras, mostrou-se tímida quando foi informada de que a entrevista seria filmada.

A aluna 2, por sua vez, entrou na escola no ano de 2002, tem 28 anos, cursa o terceiro ano do Ensino Médio e trabalhava em um supermercado da cidade. Iniciou seu estudo no primeiro turno (matutino) e atualmente estuda no terceiro turno (noturno).

Lembrou com facilidade da diretora da época e da professora Patrícia. Ressaltou que apesar de ter bom relacionamento com os professores, pontuou que alguns possuem 'poucas LIBRAS', o que dificulta a aprendizagem. Reclamou também a respeito de alguns funcionários que não tendo LIBRAS, acabam se comunicando pouco com os alunos.

Relatou como recordação o teatro que faziam para a Campanha de Prevenção à Surdez, as festas juninas, as formaturas e a OLIMPEDE. Assim como a aluna 1, ficou desconfortável com a entrevista ser filmada.

O aluno 3 ingressou na escola ainda em 1985. Ele começou estudando na Escola Municipal João Rocha e com a inauguração do Arlete Rosa, se encaminhou para esta. Fez parte da primeira turma de Ensino Médio formada pela escola, tem 44 anos e atualmente trabalha na escola, no setor de serviços gerais.

Não sabia Libras, possuía uma comunicação com gestos combinados com sua família e professor. Passou por todas as fases metodológicas da escola (Oralismo, Comunicação Total e Libras).

Lembrou-se da primeira diretora da escola e de alguns professores: Patrícia, Kátia e Ana. Relatou que os alunos eram muito unidos, um ajudava o outro e que também tinha um bom relacionamento com os funcionários de maneira geral.

Com o aprendizado da LIBRAS ressaltou que sua mente 'foi abrindo', foi compreendendo as coisas. Contou que estudava pela manhã e à tarde fazia oficinas e trabalhos manuais, gostava das festas juninas e do encontro de surdos; diz que era bonito ver os surdos se comunicando em Libras.

Mencionou que gostava muito de estudar na escola, que ficou inteligente e que lamenta que a escola agora tenha poucos alunos.

O aluno 4 começou a estudar na E.M João Rocha e se encaminhou para a E.M. Arlete Rosa Castanho ainda em 1985, com a sua inauguração. Atualmente tem 43 anos, é funcionário de serviços gerais no primeiro turno da escola e estuda à noite, onde cursa o 9º ano.

Lembrou-se do nome da diretora da época da fundação. Se comunicava com gestos naturais e nas aulas de antigamente, em sua formação, disse que não aprendia nada, ficava quieto, só falava, ou melhor, apenas repetia o que os professores ordenavam. Por um período parou de estudar e quando retornou, a escola já havia introduzido Libras. Aprendeu Libras na escola. Também mencionou gostar das festas juninas e do encontro de surdos. Possui pouca fluência em Libras.

A aluna 5 entrou na escola no ano de 1987, tem 43 anos e no momento cursa o 9º ano do Ensino Fundamental, no terceiro turno. Interrompeu seu estudo e retornou em 2016. Se recordou da primeira diretora da escola, mas

não se recordou de seus professores, só mencionou o nome de alguns atuais. Inicialmente, se comunicava por meio de gestos naturais e, posteriormente, quando retornou à escola, foi desenvolvendo a Libras. Comentou que tinha bom relacionamento com os alunos e que atualmente gosta bastante dos professores. Tem Libras intermediária.

### 3.3. ANÁLISE DOCUMENTAL

Como mencionado anteriormente, foi realizado levantamento dos documentos existentes na instituição escolar e fora dela e também do acervo de fotografias. Foram encontrados poucos documentos e as fotografias que seriam utilizadas encontravam-se sem identificação. Desta forma, foram utilizadas apenas as que continham alguma informação.

Foram recuperadas matérias de jornal de anos diversos e alguns registros fotográficos.

Alguns documentos foram recuperados e identificados, são eles: Relatório de Avaliação da turma de 1º ano, uma das primeiras da escola (Anexo B); o primeiro livro de ponto (Anexo C); a Ata da primeira reunião ocorrida na escola (Anexo D); Inscrição de chapa de direção (Anexo A); prospectos de campanhas de prevenção à surdez (Anexo F); parecer de aprovação do novo regimento escolar (Anexo H); convite da primeira formatura de Ensino Médio (Anexo K) e Moção de Alausos da Câmara Municipal de Cabo Frio (Anexo J). As informações relevantes obtidas por meio destes documentos constam descritas no quadro 4.

#### Quadro 4

##### Documentos Recuperados e Informações Relevantes

Descrição	Ano	Informações relevantes
Relatório de Avaliação	1986	Faz menção a treino em leitura e escrita e em desenvolvimento de verbalização, confirmando, portanto, a filosofia oralista.
Primeiro Livro de Ponto	1986	Confirmação do corpo de funcionários da escola em atividade na época.
Ata da primeira reunião ocorrida na Escola	1986	Menção aos atendimentos em fonoaudiologia, psicologia e estimulação precoce. Foi também mencionada reciclagem de professores e reuniões de pais periódicas.
Inscrição de Chapa de direção	1995	Confirma dados fornecidos pelos entrevistados sobre a direção da época.
Prospectos de campanhas de prevenção à surdez	1995 - 2003	Confirma dados obtidos nas entrevistas; situa temporalmente as campanhas.
Parecer de aprovação do novo regimento escolar	2006	Data de fundação da escola (23 de dezembro de 1985), data em que a escola passou a oferecer o segundo segmento do Ensino Fundamental (1º de agosto de 2002), data em que a escola passou a oferecer Ensino Médio, confirma que a E.M. Arlete Rosa Castanho como a primeira escola especial para deficientes auditivos e visuais da Região dos Lagos.
Convite da primeira formatura de Ensino Médio	2008	Data da primeira formatura de Ensino Médio da escola.
Moção de Aplausos da Câmara Municipal de Cabo Frio	2010	Nome da diretora em exercício na época.

Os registros fotográficos recuperados foram: Entrada da escola, datada em 1990 (Anexo I), Alunos formandos e professores, datada em 2008 (Anexo G), corpo discente, sem datação (Anexo E) e caminhada da campanha de prevenção da surdez, sem datação (Anexo P).

Foram também recuperadas manchetes de jornal, cujas informações mais relevantes estão descritas de acordo com o quadro 5:



Quadro 5

**Manchetes de Jornal Recuperadas e Informações Relevantes**

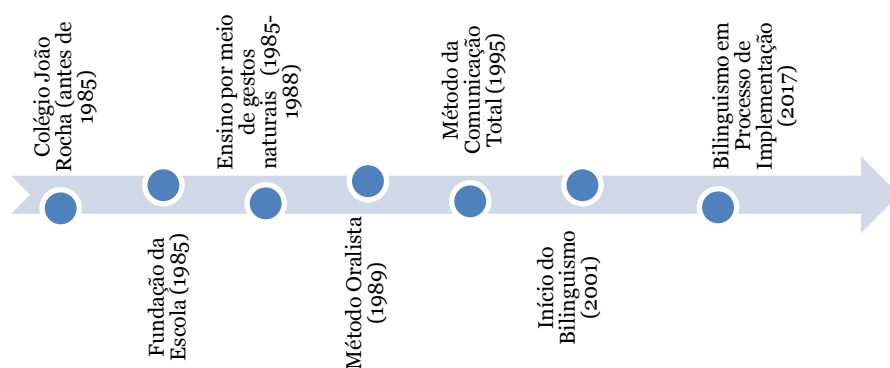
<b>Manchete</b>	<b>Data</b>	<b>Informações Relevantes</b>	<b>Localização</b>
Escola Arlete Rosa Comemora 17 anos. (Jornal O Cabofriense)	30/10/2002	Menciona o número de alunos matriculados (92); seguimentos atendidos à época (Ed. Infantil à 8ª série); nome de uma dirigente.	Anexo L
Escola para Surdos Atende a Toda região dos Lagos. (Jornal O Regional)	23/04/2002	Descreve falta de professor de Libras na escola e menciona projeto de lei em tramitação na Câmara de Vereadores, de autoria do então vereador Amaury Valério, que tornaria obrigatório o ensino de Libras.	Anexo M
Cabo Frio Sai na Frente ao Reconhecer, Como Expressão Cultural, a Língua de Sinais. (Jornal O Cabofriense)	16/04/2002	Menciona que foi anunciada pela prefeitura a contratação de um professor de Libras surdo e também a aprovação de um projeto de lei que reconhece a Libras como expressão cultural.	Anexo N
Cabofrienses se Destacam na Olimpíada em Volta Redonda. (Sem identificação do jornal)	2003 (identificação de data incompleta)	Fala sobre a participação da delegação cabofriense nas Olimpíadas da Pessoa Deficiente e menciona que a mesma conquistou 60 medalhas.	Anexo O
Surdez é detectada na Gestação (Sem identificação do jornal)	28/04/2004	Menciona a VIII Campanha de Prevenção à Surdez e também menciona a Diretora da época e o corpo técnico da escola.	Anexo Q
Escola Arlete Rosa Castanho Atende mais de 90 Crianças. (Jornal Classificados da Região)	28/04/2004	Menciona o número de alunos atendidos pela escola, os seguimentos atendidos (Educação de infância ao Ensino Fundamental), o corpo técnico e pedagógico, os turnos em que a escola funcionava (manhã, tarde e noite) e o nome da diretora da época.	Anexo R
Escola Arlete Rosa Castanho, Única na Região, é Exemplo de Atendimento a Deficientes Auditivos	Sem data	Menciona setembro como o 'mês do surdo', atividades de integração entre surdos e ouvintes, ações educativas e culturais, o Congresso Internacional de Educação de Surdos e também menciona a diretora da época.	Anexo S

Como será explorado de maneira mais específica no subcapítulo de triangulação dos dados, foi percebida coerência dos fatos apurados nas entrevistas em relação às informações obtidas através dos documentos, fotos e manchetes de jornal recuperados.

Tendo em vista os documentos consultados e os dados colhidos nas entrevistas, foi traçada uma linha do tempo, retratando as diferentes filosofias de ensino adotadas na escola em diferentes períodos:

Figura 3

#### **Linha do Tempo das Filosofias de Ensino Adotadas Pela Escola**



### **3.4. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS**

Como visto, a escola foi fundada em 09 de novembro de 1985, cujo o nome foi dado em homenagem a uma alfabetizadora do Município, Arlete Rosa Castanho. Inicialmente, os alunos eram atendidos na Escola Municipal João Rocha, junto com outros alunos, mas em 1985, foram para lá, com a inauguração da mesma.

A escola segue o Regimento Básico da Educação Especial, aprovado pelo Parecer nº 02/2003/CME de 27 de maio de 2003, com adendo aprovado pelo Parecer nº 35/05/CME, de 6 de dezembro de 2005, para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anexo H).

Foram realizadas entrevistas, relatórios e questionários (Apêndices A e B). Os entrevistados eram funcionários, professores ou ex-professores com mais experiência e atuação com educandos surdos.

A instituição possui regimento interno específico, mas nenhum entrevistado mencionou. Durante a entrevista lembraram, no entanto, do PPP (projeto político pedagógico) e de alguns eventos que mais marcaram a História da Escola.

Enquanto uma questão importante que podemos depreender das entrevistas, foi a ênfase dada aos eventos. Ao valorizarem as festas, formaturas e encontro de surdos, isso demonstra que tais eventos auxiliaram em suas vidas, pois a sua socialização em conjunto a outros surdos transmite um aprendizado para além da educação formal da língua, construindo assim uma identidade enquanto grupo, o que corrobora com Skliar (1998, p. 23): “Os surdos organizam-se e integram-se como sujeitos reais com potenciais pertencentes a uma comunidade linguística onde a falta de audição não desempenha nenhum papel significativo”.

Como foi apresentado nas entrevistas, quanto a metodologia de ensino, inicialmente a comunicação se dava com gestos naturais, depois de alguns estudos passaram para o método Perdoncini, que busca o aprimoramento do resíduo auditivo nos educandos surdos.

O método Perdocini de Educação Auditiva e Linguagem para surdos é baseado no princípio filosófico onde a repetição de estímulos intermitentes com frequência revelam uma sensação, favorecendo a aprendizagem e a

memorização. A finalidade deste método é propiciar ao educando surdo uma educação auditiva que desenvolva os limítrofes auditivos, aproveitando o resíduo auditivo do aluno para o devido aprendizado da linguagem, aliada à percepção visual e ao controle de sua voz e fala. O uso desta linguagem aqui no Brasil foi adaptado e utiliza-se de uma de suas estratégias, o Organograma da Linguagem, atendendo a toda comunidade surda local, tornando-se assim, uma escola bilíngue.

O estudo mostra o bilinguismo como uma conquista da comunidade surda em busca por uma educação autônoma, diferenciada e bilíngue e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua materna na constituição da identidade cultural da comunidade surda.

Do ponto de vista prático, propõe-se que o trabalho possa contribuir para se repensar uma prática de inclusão educacional das pessoas com surdez, observando as potencialidades de se trabalhar com uma concepção estruturada num pensamento de romper com as barreiras, estigmas, procurando observar as capacidades de cada um ao mesmo tempo que se quer repensar numa escola de surdos bilíngue.

Na verdade, a idealização de uma escola onde surdos sejam educados em uma língua onde não haja preocupações de perdas cognitivas e/ou de aprendizagens não deve ser uma utopia.

Nesta escola, o interesse foi propiciar o fator da comunicação para além do ensino formal, estando presente tanto em sua rotina quanto nas mudanças no espaço físico. Algumas mudanças ideais seriam: alarmes de incêndio e sinalização de mudança de classe feitas por sinais luminosos; videofones e tecnologia de retransmissão disponíveis; todo e qualquer material de aprendizagem complementar possuindo legenda; eventos escolares e assembléias acessíveis aos educandos surdos; acesso a equipes desportivas e

extracurriculares, assim como a comunicação com colegas e treinadores; audiologistas e fonoaudiólogos no local e que sejam formados e treinados com tecnologias auditivas; onde ensinem a história Surda, com contação de histórias, cultura surda e poesia em Libras; e enfim, que haja plena comunicação entre todos: educandos, professores, orientadores, e demais funcionários, em sua primeira língua, a L1, a Língua dos Sinais. Com estas mudanças a surdez deixaria de ser um fator de isolamento com outros surdos.

Mas o que se observa é que a história não é ideal. A Escola Municipal Arlete Rosa Castanho enfrentou todas as etapas da difícil trajetória educacional dos surdos e se mantém na luta árdua na manutenção deste espaço aberto, funcionando como idealizada.

Apesar do amparo das leis e decretos, os alunos surdos permanecem lutando para fazerem valer seus direitos por uma escola bilíngue.

Com base no exposto apresentado neste capítulo, uma das chaves de entendimento analítico que possam unir e ordenar a relação que alunos e professores tinham e tem, em conjunto à análise dos documentos é ter como objeto investigativo as memórias individuais. Estas se formam a partir da relação com o outro. Recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para complementar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação (Halbwachs, 2006, p.29)

Nesta pesquisa as lembranças dos docentes e alunos são semelhantes em muitas das suas falas, principalmente nos eventos que mais marcaram a história da escola.

Observa-se que houve concordância entre as lembranças dos indivíduos e que eles se complementavam, formando, por assim dizer, um patrimônio de recordações. Segundo Halbwachs, as lembranças mais difíceis de serem recuperadas são justamente aquelas que vivenciamos sozinhos.

Assim como aconteceu nessa pesquisa, Rangel (2004, p. 16) explicita:

Quando eu comecei a dar aulas nas disciplinas de Língua de Sinais e de História, percebi que havia pouco material e existem poucas informações sobre a história do(s) surdo (s), consequentemente, fiquei meio frustrada na busca pelos fatos e acontecimentos relacionados ao movimento surdo. Essa situação de professora e pesquisadora mostrou-me a necessidade dos surdos resgatarem sua história, fazerem pesquisas e publicarem.

Todos os docentes da pesquisa apontam o bilinguismo como a melhor proposta filosófica para educação de surdos e como proposta a ser implantada no espaço escolar, mas ao mesmo tempo falam de suas dificuldades, o que vai ao encontro do que nos diz Quadros (1997), que ao propor o bilinguismo, a escola como um todo deve estar preparada e coerente com as realidades psicossocial, cultural e linguística ao assumir uma proposta educacional bilíngue- cultural.

Ainda segundo Quadros (1997), é muito conflituoso pensar na educação de surdos sem ter como prioridade o domínio da língua de sinais, estendendo-se essa dificuldade a todos os profissionais que trabalham na área de surdez.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao pesquisarmos sobre a história da educação de surdos no Brasil e no mundo, passamos por quase cem anos de imposição do oralismo. Apesar de todo o sofrimento do povo surdo, sua língua não desapareceu, sua identidade e cultura também não se perderam na história. Por quê? Devido às táticas usadas por elas, para que sobrevivessem.

As narrativas sobre a inclusão e sobre a educação dos surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos e a produção de numerosos apagamentos nos desafiam a buscar diversos outros temas que necessitam de continuidade. Ao longo do trabalho, chegamos à conclusão que as atividades desempenham função complementar para o aprendizado. Sendo assim, não demorou muito, ao longo do presente feito, para perceber que se faz necessária uma reformulação na educação, no tocante a este tema.

Na perspectiva da educação inclusiva necessita-se, portanto: conhecer a discussão teórica sobre professor, intérprete de LIBRAS, processo de ensino/aprendizagem e inclusão, relacionando essa fundamentação com as narrativas dos sujeitos; além de verificar como se estabelece a relação intérprete de LIBRAS e aluno surdo da escola, percebendo se está pautada num processo inclusivo de ensino e aprendizagem.

Diante de todo o exposto neste trabalho, pode-se perceber a importância das escolas especiais, que ao longo dos séculos, vem empreendendo esforços para conquistar, dentro do sistema de educação, o espaço ideal desejado pela comunidade de indivíduos surdos. Em análise de diversos pontos no contexto histórico, sob enfoques diversos, nota-se a evolução da aprendizagem para surdos, o que é favorável. A formação de professores e sua formação continuada tem sido razoáveis, mesmo que recebam uma preparação de forma rápida, tem-se apresentado capazes de receber de forma adequada,

bem diferente de décadas atrás, os alunos surdos em salas de aulas regulares de ensino.

Neste contexto, a escola Bilingue é a mais adequada à alfabetização de indivíduos surdos, utilizando a LIBRAS como um agente mediador do ensino da Língua Portuguesa, a língua matriz no Brasil. O Bilinguismo é o passaporte pelo qual o indivíduo surdo poderá se comunicar com a sociedade através de sua língua materna, a língua dos sinais e da língua oficial de seu país.

Contudo, em termos educacionais, o Bilinguismo promove inclusão e integração dos alunos surdos com educandos ouvintes, professores, sociedade surda e ouvinte, promovendo assim, em larga escala, uma inclusão gradual deste indivíduo em sociedade..

Certamente não será um processo fácil, diante de toda a historiografia que os indivíduos surdos vivenciaram. A sociedade precisa participar; o Governo precisa participar, com a criação e aplicação de políticas públicas que favoreçam esta integração, mais do que uma inclusão. Surdos são indivíduos com necessidades especiais, nada mais. Tem direitos assegurados na Carta Magna à educação básica, saúde básica, respeito e direito ao convívio social, como os demais indivíduos cidadãos da sociedade na qual estão inseridos.

Assim, e diante de todas as considerações, fica aqui a possibilidade da criação de novas hipóteses, a serem investigadas em uma problematização atual e de grande relevância, em uma sociedade que evolui e que precisa pensar na inclusão e integração social de todo e qualquer indivíduo com especificidades, como seres humanos apenas. A educação muda o contexto global de um ser humano; forma suas opiniões, cria cidadãos pensantes, que questionam e melhoram o futuro de uma nação.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- André, M.E.D.A. (1984). *Estudo de Caso: seu potencial na Educação*. Cad. Pesq., v.49, pp.51-54. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brito, L. F. (1993). *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel.
- Capovilla, F. C. (2011). *Carta aberta ao ministro da educação sobre a especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais*. In: SÁ, N. Surdos: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua.
- Carvalho, N. S. (2010). *Surdez e Bilinguismo: Perspectivas, Possibilidades e Práticas na Educação para Surdos*. Monografia de Conclusão de Curso, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil. Recuperado de <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Naiana-Santos-Carvalho.pdf>
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo, SP: Cortez.
- Claro, M. (2008). *Moodle Livre*. Recuperado de <https://www.moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas/974-o-que-e-moodle>
- Costa, J. P. B. (2010). *A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). *O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 15 (1), 221-243. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>
- Cruz, D. M. C.; Silva, J. T. & Alves, H. C. (2007). *Evidências Sobre Violência e Deficiência: Implicações Para Futuras Pesquisas*. Revista Brasileira de Educação Especial, 13 (01). Recuperado de <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382007000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382007000100009)>
- Damázio, M. (2005). *Educação Escolar de Pessoa Com Surdez: Uma Proposta Inclusiva*. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000374273>>.
- Dilli, K. S. (2010). *A Inclusão do Surdo na Educação Brasileira*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <http://tcc.bu.ufsc.br/Ssocial290999.pdf>
- Dechichi, C., Silva, L. C. & Gomide, A. B. (2008). *Projeto Incluir: Acesso e Permanência na UFU*. In: Dechichi, C. & Silva, L. C., *Inclusão Escolar e Educação Especial: Teoria e Prática na Diversidade*. Uberlândia: EDUFU.
- Dorziat, A. (1999). *Concepções de Surdez e de Escola: Ponto de Partida Para um Pensar Pedagógico em Escola Pública Para Surdos*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP, Brasil.
- Felipe, T. (2007). *LIBRAS em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante*. Rio de Janeiro, RJ: WalPrint Gráfica e Editora.
- Fernandes, E. (2003). Teorias de aquisição da linguagem. In: Goldfeld, M. (Org.). *Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.

- Ferreira, C. R. L. (2014). *A Disciplina de LIBRAS na EAD no Curso de Pedagogia da UFJF: o Moodle como Recurso Didático*. Trabalho apresentado ao XI Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e VIII Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG. Recuperado de [http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/download/5794/5112](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/download/5794/5112)
- Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). *Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas*. Cadernos de Saúde Pública, 24 (1), 17-27. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2008000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000100003)
- Fonseca, J. J. S. (2002). Metodologia da Pesquisa Científica. Fortaleza, CE: UEC.
- Foucault, M. (1998). *Vigiar e Punir: O Nascimento da Prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Franco, M. (1999). *Escola Inclusiva: Caminhos da Nossa ou da Individuação?* In Robert, C. (org.). O Direito do Deficiente. Rio de Janeiro, RJ: Lúmen Juris.
- Freitas, J. C. (2004). *Ciclo ou Séries? O Que Muda Quando se Altera a Forma de Organizar os Tempos-Espaços da Escola?* In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, MG.
- Gil, A. C. (2002). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, SP: Atlas.
- Góes, M. C. (2002). *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Goldfeld, M. (1998). *Fundamentos em Fonoaudiologia*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.
- Goldfeld, M. (2002). *A Criança Surda: Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sociointeracionista*. São Paulo, SP: Plexus.

- Halbwachs, M. (2006). *A Memória Coletiva*. São Paulo, SP: Centauro.
- Hall, S. (1997). *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Lane, H. (1992). *A Máscara da Benevolência: A Comunidade Surda Amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Le Goff, J. (2003). *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp.
- Lacerda, C. B. (2000). *A Prática Pedagógica Mediada (Também) Pela Língua de Sinais: Trabalhando Com Sujeitos Surdos*. Cadernos CEDES, Campinas, 20 (50), 70-83.
- Lacerda, C. B. F. (2006). *A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: O Que Dizem Alunos, Professores e Intérpretes Sobre Esta Experiência*. Cadernos CEDES, Campinas, 26 (69), 163-184.
- Lopes, S. C. (2006). *Oficina de Mestres: História, Memória e Silêncio Sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Lopes, M. C. (1998). *Relações de Poderes no Espaço Multicultural da Escola Para Surdos*. In Skliar, C. (org). *A Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luckesi, C. (1991). *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 6ª ed. São Paulo, SP: Cortez.
- Mantoan, M. T. E. (2004). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?* São Paulo, SP: Summus Editorial.

- Machado, P. C. (2006). *Integração/Inclusão na Escola Regular: Um Olhar do Egresso Surdo*. In Quadros, R. M. (org.). Estudos Surdos I. Rio de Janeiro, RJ: Arara Azul.
- Martins, G. A. (2006). *Estudo de Caso: Uma Estratégia de Pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas.
- Medeiros, D. (2015). *Políticas Públicas e Educação de Surdos: na Territorialidade das Negociações*. Instituto de Desenvolvimento Educacional do alto Uruguai – IDEAU. Revista de Educação do IDEAU, 10 (21), 1-12.
- Mendonça, A. W. P. C. (2000). *A Universidade no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, 131-50.
- Menezes, E. T. & Santos, T. H. (2001). *Verbete Declaração de Salamanca*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix. Recuperado de <http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca>
- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2007). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo, SP: Hucitec.
- Morais, M. C. (2000). *O Paradigma Educacional Emergente*. São Paulo: Papirus.
- Moran, J. M. (1998). *Mudanças na Comunicação Pessoal: Gerenciamento Integrado da Comunicação Pessoal, Social e Tecnológica*. São Paulo: Paulinas.
- Moura, M. C. (2000). *O Surdo: Caminhos Para Uma Nova Identidade*. São Paulo, SP: Revinter.

- Mozzato, A. R. & Grybovski, D. (2011). *Análise de Conteúdo Como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios*. RAC, Curitiba, 15 (4), 731-747.
- Nora, P. (1993). *Entre Memória e História: A Problemática dos Lugares*. Proj. História, São Paulo, 10, 7-28. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>
- Omote, S. (1999). *Normalização, Integração, Inclusão*. Ponto de Vista, 01 (1), 4-13.
- Olabuenaga, J. I. R. & Ispizua, M. A. (1989). *La Descodificacion de la Vida Cotidiana: Metodos de Investigacion Cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Perlin, G. T. T. (2005). *O Lugar da Cultura Surda*. In Thoma, A. S. & Lopes, M. C. A Invenção da Surdez: Cultura, Alteridade, Identidade no Campo da Educação. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC.
- Perlin, G. T. T. (2013). *Identidades Surdas*. In Skliar, C. (org.). A Surdez. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Perlin, G. T. T. & Strobel, K. (2008). *Fundamentos da Educação de Surdos*. Florianópolis, SC: Universidade federal de Santa Catarina. Recuperado de [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXT0\\_BASE-Fundamentos\\_Educ\\_Surdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXT0_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf)
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa do Trabalho Acadêmico*. Novo Hamburgo, RS: Universidade Feevale.
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Quadros, R. M. & Karnopp, L. B. (2004). *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Rampelotto, E. (1993). *Processo e Produto na Educação de Surdos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil.
- Rangel, G. M. M. (2004). *História do Povo Surdo em Porto Alegre: Imagens e Sinais de uma Trajetória Cultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5148/000510697.pdf>
- Rocha, S. M. (2006). *Uma Visitante Ilustre: Cecília Meireles Entre a Política e Poética no Instituto Nacional de Surdos-Mudos*. Revista Espaço/INES, 25, 169-197.
- Rocha, S. M. (2007). *O INES e a Educação de Surdos no Brasil: Aspectos da Trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em Seu Percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro, RJ: MEC/INES.
- Rocha, S. M. (2010). *Memória e História: a Indagação de Esmeralda*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Rodrigues, I. C.; Freitas, A. S. & Jesus, E. Z. (2017). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Estudos em virtude dos 20 anos da Lei n. 9.394/1996*. São Paulo, SP: LTR Editora.
- Rosa, D.G. (2013). *Educação e Surdez – Em Defesa da Língua de Sinais para a Inclusão Social dos Surdos*. Monografia de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado de <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/DanielleGomesdaRosa.pdf>

- Rosa, M. V. F. P. C. & Arnoldi, M. A. G. (2006). *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: Mecanismos Para a Validação dos Resultados*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Sacks, O. (1990). *Vendo Vozes: Uma Jornada Pelo Mundo dos Surdos*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Salles, H. M. M. L., Faulstich, E., Carvalho, O. L. & Ramos, A. A. L. (2004). *Ensino de Língua Portuguesa Para Surdos: Caminhos Para a Prática Pedagógica*. Brasília, DF: MEC, SEESP.
- Salvador, A. D. (1980). *Métodos e Técnicas de Pesquisas Bibliográficas: Elaboração de Trabalhos Científicos*. Porto Alegre, RS: Sulina.
- Santos, A. R. (2000). *Metodologia Científica: A Construção do Conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Saravali, E. G. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem e Interação Social – Implicações Para a Docência*. Taubaté, SP: Cabral Editora Livraria Universitária.
- Sá, R. L. (2003). *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. Manaus, AM: Editora da Universidade Federal de Amazonas.
- Schewinsky, S. R. (2004). *A Barbárie do Preconceito Contra o Deficiente - Todos Somos Vítimas*. Acta Fisiátr, 11 (1), 7-11.
- Severino, A. J. (2014). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo, SP: Cortez.
- Silva, R. R. (2003). *A Educação do surdo: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil.



- Silva, A. B. P. & Pereira, M. C. C. (2003). *O Aluno Surdo na Escola Regular: Imagem e Ação do Professor*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 19 (2), 173-176. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722003000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722003000200010&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Soares, C. C. (2002). *Reinventando a Escola: Os Ciclos de Formação na Escola Plural*. São Paulo, SP: Annablume.
- Skliar, C. (1997). *Uma Perspectiva Socio-Histórica Sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Skliar, C. (1998). *Um Olhar Sobre o Nosso Olhar Acerca da Surdez e das Diferenças*. In Skliar, C. (org), *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Skliar, C. (1999). *Atualidade em Educação Bilíngüe Para Surdos*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Skliar, C. (2006). *Educação & Exclusão: Abordagens Sócioantropológicas em Educação Especial*. 5ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Soares, M. A. L. (1999). *A Educação do Surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Souza, R. M. (2006). *Língua de Sinais e Escola: Considerações a Partir do Texto de Regulamentação da Língua Brasileira de Sinais*. Revista Dossiê, 7 (2), 266-281. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/808/823>
- Spenassato, D. (2009). *Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Regular: Investigação das Propostas Didático-Metodológicas Desenvolvidas Por Professores de Matemática no Ensino Médio da EENAV*. Recuperado de [http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd\\_egem/fscommand/CC/CC\\_60.pdf](http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_60.pdf)
- Sternberg, R. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Strobel, K. (2008). *As Imagens do Outro Sobre a Cultura Surda*. Florianópolis, SC: Ed. UFSC.
- Thompson, P. (1992). *A Voz do Passado – História Oral*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Vergara, M. R. (2004). *Ciência e Modernidade no Brasil: a Constituição de Duas Vertentes Historiográficas da Ciência no Século XX*. Revista da SBHC, Rio de Janeiro, 2 (01).
- Werner, H. (1949). *A Surdo-Mudez*. Actas Ciba. Ano XVI. n. 1, Jan.
- Williams, L. C. (2003). *Sobre Deficiência e Violência: Reflexões Para Uma Análise de Revisão de Área*. Revista Brasileira de Educação Especial, 09 (02), 141-154. Recuperado de <http://www.laprev.ufscar.br/documentos/arquivos/artigos/2003-williams.pdf>
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Método*. Porto Alegre, RS: Bookman.

## LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS CONSULTADOS

Declaração de Salamanca. (1994). Resolução sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre educação especial. UNESCO. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. (2001). *Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>

Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. (2004). *Regulamenta as Leis ns. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-pe.html>

Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005. (2005). *Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)


Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá Outras Providências*. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)

Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. (2002). *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá Outras Providências*. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/lei10436.html>

## **ANEXOS**

ANEXO A - INSCRIÇÃO DE CHAPA PARA ELEIÇÃO DE DIREÇÃO (1995)

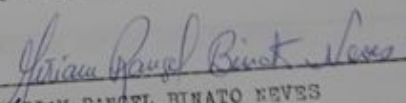
 **PREFEITURA MUNICIPAL DE CABO FRIO**  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
**ESCOLA MUNICIPAL ARLETE ROSA CASTANHO**  
RUA MÁRIO QUINTANILHA, S/Nº - CABO FRIO - RJ  
EDUCAÇÃO ESPECIAL

AO ILMO. SENHOR SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DA E. M. ARLETE ROSA CASTANHO.

A CHAPA nº 01, concorrente à direção da E. M. Arlete Rosa em Contasão, vem requerer o credenciamento dos: PATRÍCIA DA SILVA SANTO e TIAGO S. BRANCO C. N. BUNTO, como finais da chapa durante a eleição e apuração de 10/11/95.

Respeitosamente,  
Pedro Deferimento.

Cabo Frio, 6 de novembro de 1995.

  
MIRIAM RANGEL BINATO NEVES

(X) Deferido  
( ) Indeferido

( ) Deferido  
( ) Indeferido

\_\_\_\_\_  
PRESIDENTE DA COMISSÃO  
ELEITORAL

\_\_\_\_\_  
PRESIDENTE DA COMISSÃO  
CENTRAL

## ANEXO B – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DE UMA DAS PRIMEIRAS TURMAS DA ESCOLA (1986)

ESCOLA MUNICIPAL "ARLETE ROSA CASTANHO"

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO      2º BIMESTRE      ANO 1986      SÉRIE 1ª 2-2

TURMA: Ricardimir Marques da Oliveira  
José Carlos Xavier de Souza  
Sergio Mello Vieira  
Vanilda Lemeira David

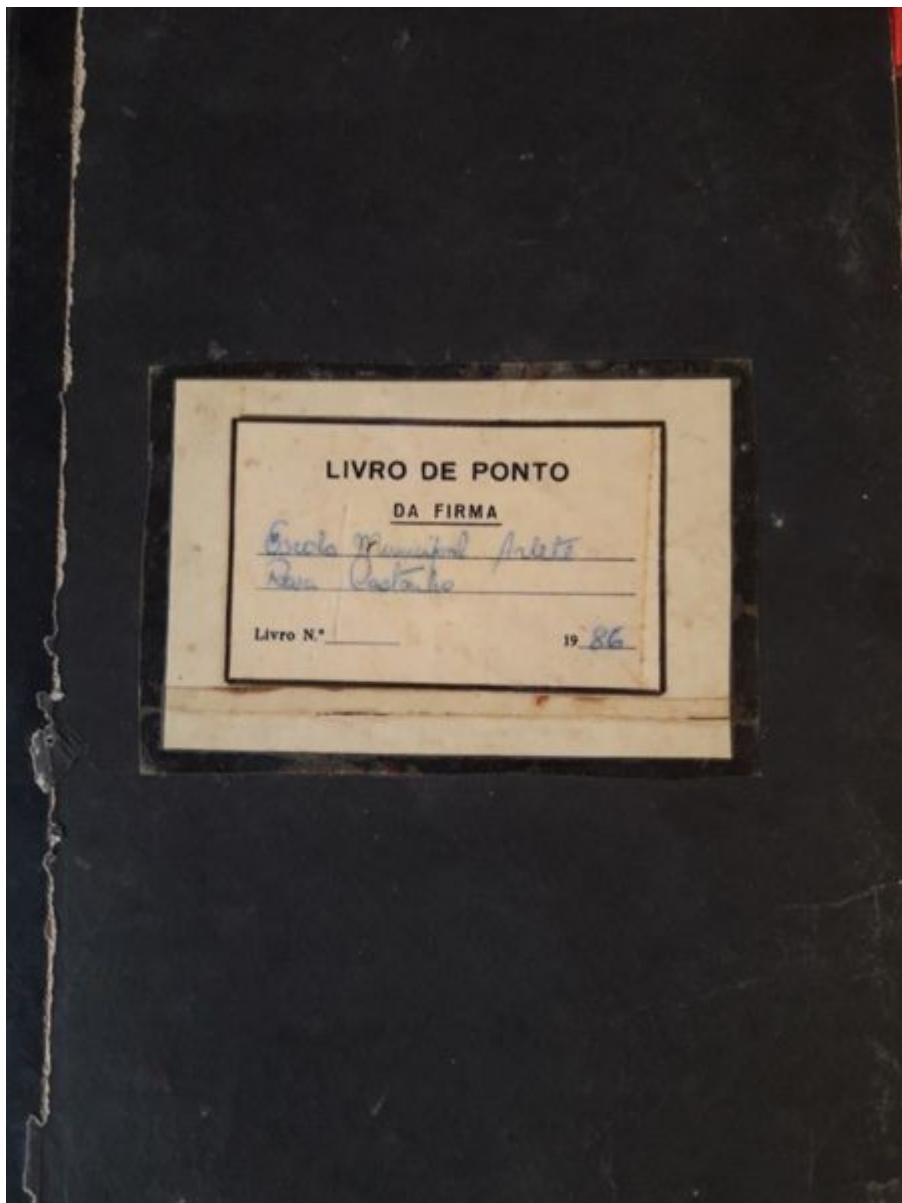
CONTEÚDO TRABALHADO:

- Reconhecer a verbalização, obter o nome de tempo, bons hábitos...
- Treinar adição, decompor uma soma em suas parcelas.
- Treinar leitura e escrita dos sons: em, em, in, on e un.
- Treinar leitura e escrita do sinal dobrado medial (on)
- Identificar o sinal de menos, efetuando operações simples de subtração.
- Reconhecer o autocoito, incentivando a verbalização a respeito dos próprios sentimentos.
- Treinar leitura e escrita da letra u medial e dobrada (un)
- Identificar a subtração como operação inversa à adição, fazendo somas e subtraindo.
- Treinar oralmente como se escrevesse uma carta, fazer leitura e escrita do z forte (início e meio).
- Treinar oralmente como se escrevesse uma carta, fazer leitura e escrita do z forte (início e meio).

ATIVIDADES EXTRA CLASSE: Passivos, dramatização, jogos de quadrilha,  
uma música de escola para festa junina, confecção de trabalhos sobre a "capa do mundo".

OBSERVAÇÕES/ OUTROS ATENDIMENTOS: Atividades Vocacionais, sala de recursos,  
condução

ANEXO C – PRIMEIRO LIVRO DE PONTO (1986)





## ANEXO D – ATA DA PRIMEIRA REUNIÃO OCORRIDA NA ESCOLA (1986)

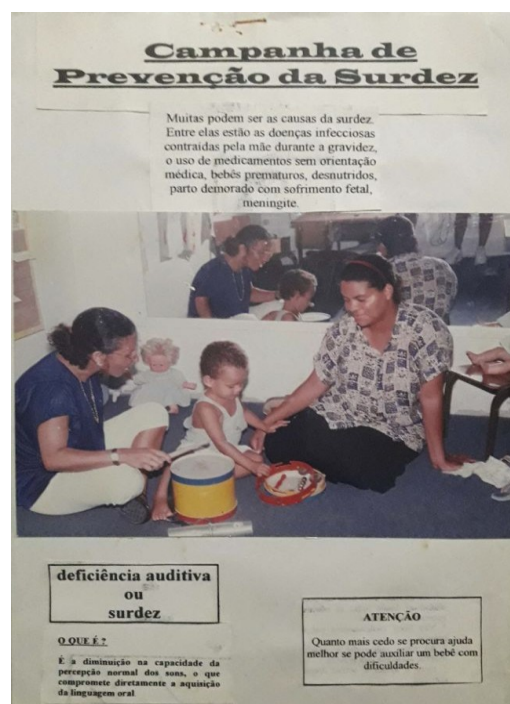
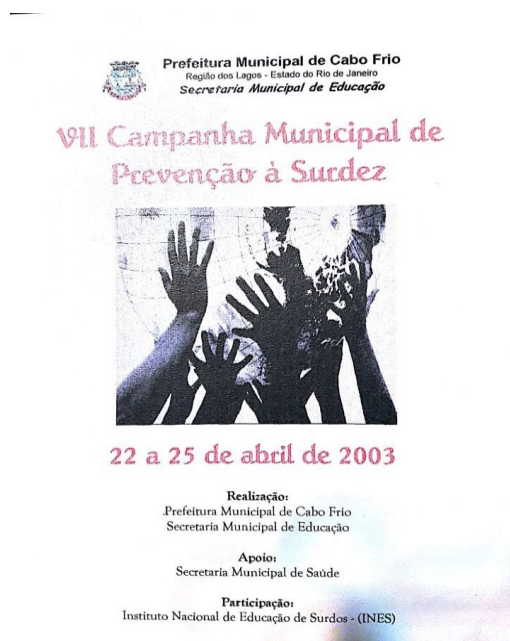
1ª Reunião com Diretora da Escola e Equipe Técnica dia 4 de março de 1986

Nos 4 dias do mês de março de 1986 de 1986, foi realizada a 1ª Reunião da Direção e Equipe Técnica da Escola Municipal Olete Rosa Castanho para discussão de assuntos relacionados a parte técnica e administrativa da Escola. Foram abordados os seguintes assuntos durante a reunião: 1- Remuneração dos professores que será dada por Anailde (OP), Ana Lívia (Psicóloga) e Mª da Graça (Fonoaudióloga) nos dias 15 e 22/3 e 5 e 12/4 de 7 às 11 horas na própria Escola; 2- A turma de Estimulação Précoce que será orientada pela psicóloga Ana Lívia às 3ª e 5ª feiras na parte da tarde; 3- Reunião com pais, fono e psicóloga todas às 4ª feiras pela manhã; 4- Reunião igual com Pais, Direção e Prop. dia 17/3 e Reunião para criação da A.A.E da escola no dia 21/3 às 19 horas; 5- Estudo de caso será sempre na 1ª 3ª feira de cada mês pela manhã. Em seguida foi solicitado que cada técnico elaborasse seu planejamento para 1986, a Diretora leu para todos o Plano de Ação para este ano. A Orientadora Pedagógica aproveitou para dizer que faria uma reformulação na Ficha de Observação que vinha sendo usada até então. Foi sugerido também que após cada Conselho de Classe fizessemos uma reunião com os Pais por turno da qual participariam professores, técnicos

## ANEXO E – CORPO DISCENTE (SEM DATA)



## ANEXO F – CAMPANHA DE PREVENÇÃO À SURDEZ PROMOVIDA PELA ESCOLA (1995-2003)



# **CAMPANHA DE PREVENÇÃO DA SURDEZ**

**- CONVITE -**

**E.M. Arlete Rosa Castanho  
1995**

## **Campanha de Prevenção e Informação Sobre a Deficiência Auditiva**

**Você já observou como seu Bebê reage no ambiente?**

- Acorda ou movimenta as pálpebras quando há ruídos ou conversas no quarto?
- Assusta-se com sons fortes como palmas, assobios, voz alta?
- Reage aos sons ambientais, como toque da campainha, despertador, batida de portas, etc.
- Para de chorar quando você lhe fala baixinho?

**Você já observou como seu filho está desenvolvendo sua capacidade auditiva?**

- Responde não só a ruídos fortes, mas também à voz humana?
- Procura descobrir de onde vêm os sons?
- Responde a perguntas verbais?
- Ouve o próprio nome se chamado?
- Fala corretamente?

Se à estas perguntas você respondeu negativamente, pode-se suspeitar que seu filho seja portador de uma deficiência auditiva isto é de surdez. Porém, um diagnóstico completo só um especialista é capaz de fazer. Quanto mais cedo detectamos a deficiência, maior é a possibilidade de obtermos um resultado positivo com o tratamento adequado.

**NÃO PERCA TEMPO. TRAGA SEU FILHO IMEDIATAMENTE.**

**Escola Municipal Arlete R. Castanho**

Rua Mário Quintanilha, s/n.º - Vila Nova - Cabo Frio - RJ

### **Agradecemos ao apoio:**

D'AVILA Empreendimentos Imobiliários Ltda., — Empresa de Transportes Telles — Humberto Sanchez Quintanilha  
Foto Rex de Cabo Frio — Madeireira ITA — Mini-Gráfica Vicente M. Silva — TAPEÇARIA TROPICAL — SEMEC


E a toda Equipe Técnico-Pedagógica da "E. M. Arlete Rosa Castanho."

ANEXO G – EQUIPE DE ALUNOS FORMANDOS E  
PROFESSORES (2008)





## ANEXO H – PARECER DE APROVAÇÃO DO NOVO REGIMENTO ESCOLAR (2006)

  
PREFEITURA MUNICIPAL DE CABO FRIO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Conselho Municipal de Educação  
APROVADO  
Parecer n° 11/CM/2006  
Cabo Frio, 16.02.07  
Nolke dos Lagos

CÂMARA DE ENSINO MÉDIO  
PROCESSO N°: 17808/2006  
INTERESSADO: Secretaria Municipal de Educação

**PARECER N° 11 / 2006, 05 de Dezembro de 2006.**  
Aprova o Regimento Escolar da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho

**HISTÓRICO:**  
A Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio - SEME encaminha a este Colegiado, através do Processo n° 17.808/06, pedido de aprovação do novo Regimento Escolar da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, situada na rua Mário Quintanilha s/n, no bairro Vila Nova, 1º distrito de Cabo Frio, RJ, com a inclusão da etapa do Ensino Médio da Educação Básica.  
A Escola Municipal Arlete Rosa Castanho segue o Regimento Básico da Educação Especial aprovado pelo Parecer n°-02 / 2003 / CME de 27 de maio de 2003, com adendo aprovado pelo Parecer n° 35 / 05 / CME, de 6 de dezembro de 2005, para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.  
A Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, que funciona em três turnos, foi criada pelo Decreto n° 931, de 23 de dezembro de 1985, como 1ª Escola Especial para deficientes auditivos e visuais, da Região dos Lagos. Em 1º de agosto de 2002, pelo Decreto de n° 2910/02 passou a oferecer também o 2º segmento do Ensino Fundamental e o Decreto n° 3.405/05, de 5 de dezembro de 2005, instituiu o Ensino Médio.

*Almeida*  
*11/02*  
*6*

## ANEXO I – ENTRADA DA ESCOLA (1990)

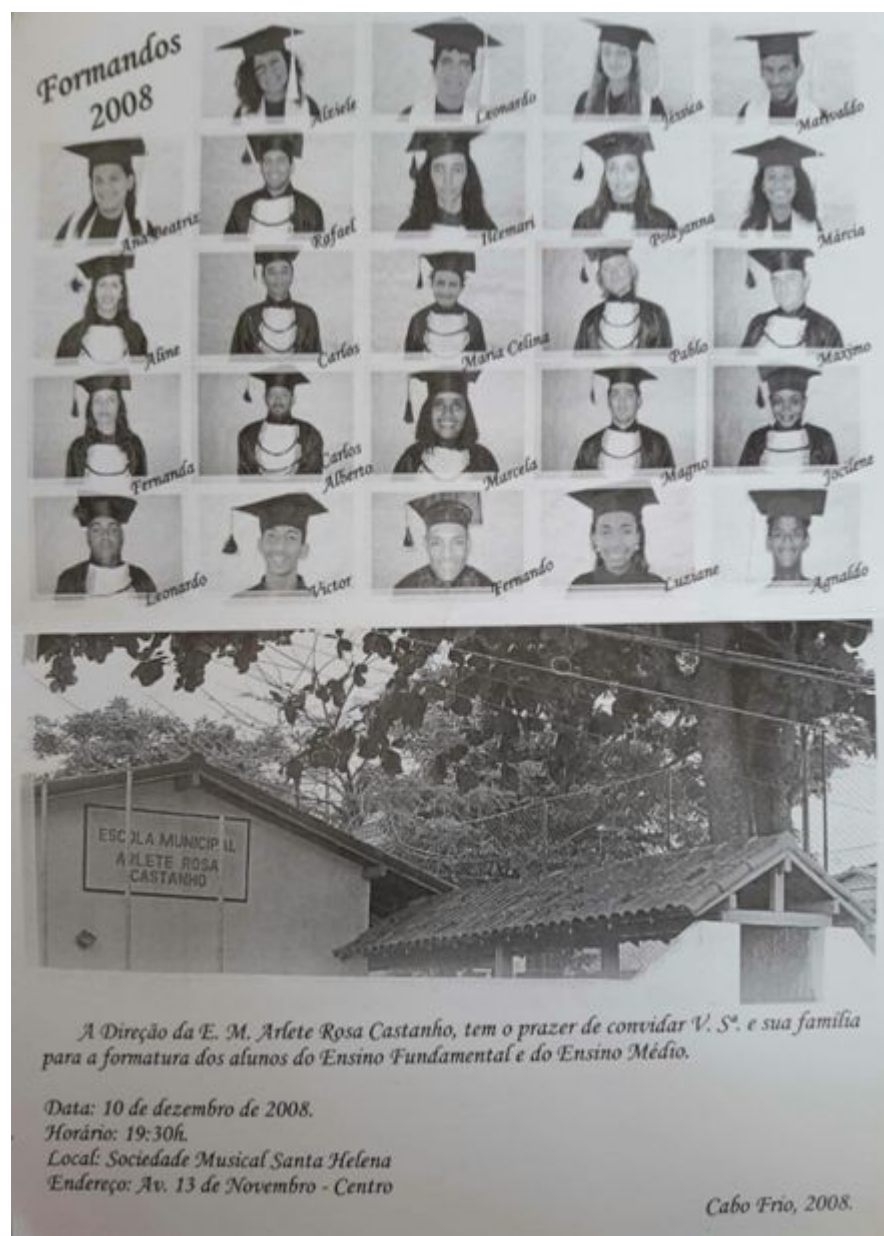


ANEXO J – MOÇÃO DE APLAUSOS RECEBIDA PELA  
CÂMARA MUNICIPAL DE CABO FRIO (2010)





ANEXO K – PRIMEIRA TURMA DE FORMANDOS NO  
ENSINO MÉDIO (2008)



ANEXO L – MATÉRIA NO JORNAL O CABOFRIENSE SOBRE  
A COMEMORAÇÃO DOS 17 ANOS DA INAUGURAÇÃO (2002)



## ANEXO M – MATÉRIA NO JORNAL O REGIONAL (2002)



## ANEXO N – MATÉRIA NO JORNAL O CABOFRIENSE (2002)

16.04.2002 - O Cabofriense

**4** **o Cabo**

### **Cabo Frio sai na frente ao reconhecer, como expressão cultural, a Língua Brasileira de Sinais**

**Vereador Amaury Valério:**

*“Que bom saber que a Câmara Municipal de Cabo Frio sai na frente de outras e consegue, além dos avanços, trazer o respeito àqueles que confiam em seus vereadores”*

**TELMA FLORA**

No último dia seis, sábado, saiu no JB uma publicação em que o senado aprovava uma matéria da então senadora Benedita da Silva, que institui em todo o Brasil, o estudo da Língua Brasileira de Sinais. No ano passado, o prefeito Alair Corrêa sancionou Projeto de Lei do vereador Amaury Valério, aprovado por unanimidade na Câmara Municipal de Cabo Frio, instituindo no município o reconhecimento como expressão cultural, da Língua Brasileira de Sinais, para atender aos surdos e seus familiares, possibilitando assim a inclusão desses portadores de necessidades especiais na sociedade. Esta grande conquista da Câmara Municipal, em sair na frente de outras cidades, é uma satisfação de dever cumprido de todos os vereadores, principalmente do vereador Amaury Valério, o autor da lei.

Conseguimos estar neste assunto, à frente de outros governos.

O Projeto de Lei, com o pedido que Cabo Frio reconhecesse como expressão cultural, a Língua Brasileira de Sinais, foi um dos primeiros trabalhos apresentados no plenário da Câmara Municipal de Cabo Frio pelo vereador Amaury Valério.

A Casa aprovou e o prefeito contratou professor 100% surdo, porque existem professores de Língua Brasileira de Sinais que não são surdos, como é exigido pelo INES (Instituto Nacional de Surdos). Nós não tínhamos em Cabo Frio um professor adequado, que pudesse ensinar ao pai, à mãe, ao irmão, ao primo, ao vizinho a se comunicar com o surdo. Nós estamos em Cabo Frio disponibilizando para os familiares dos surdos e para o próprio surdo um atendimento digno, um atendimento que é de educação, que é de inclusão.

O vereador questiona o por que de outros governos não se preocuparem com este problema, em trazer o professor para ensinar.

Só quem tem um filho surdo, portador de necessidade especial, sabe do que estamos falando, da responsabilidade e do imenso valor de se acabar de vez com esse abismo que ainda existe entre os portadores de deficiência física e a sociedade acha normal.

Segundo Amaury Valério, esse passo dado pela Câmara Municipal de Cabo Frio, de hoje o município já estar com a Língua Brasileira de Sinais como expressão cultural e não como expressão de comunicação, como foi pedido pela então senadora, é uma grande conquista.

A Língua Brasileira de Sinais ser reconhecida como expressão cultural é muito mais abrangente, e nós conseguimos. Todos nós poderemos aprender a falar com surdo. Teremos a chance de falar com quem não tem voz, mas que tem consciência, raciocínio, inteligência e acima de tudo, todas as condições de trabalhar e desempenhar funções profissionais em qualquer lugar que trabalhe. Que bom saber que a Câmara Municipal de Cabo Frio sai na frente, consegue avanços e consegue acima de tudo trazer o respeito àqueles que confiam na gente e querem ouvir de nós, vereadores e homens públicos, não somente palavras, mas acima de tudo, atos reais. Me sinto feliz em fazer parte deste corpo de vereadores desta Câmara que busca, sempre, atender aos anseios dos excluídos acima de tudo.





## ANEXO O – MATÉRIA NO JORNAL SOBRE A OLIMPEDE (2003)

### Cabofrienses se destacam na Olimpede em Volta Redonda

A delegação de Cabo Frio, formada exclusivamente por alunos especiais da rede municipal de ensino, foi o grande destaque da última Olimpede (Olimpíada da Pessoa Deficiente), realizada durante este mês setembro, na cidade de Volta Redonda.

A equipe cabofriense, formado por 60 alunos das

Escolas Municipais; Professor Renato Azevedo e Arlete Rosa Castanho, conquistou ao todo na competição 60 medalhas.

Foram disputadas durante Olimpede, que reuniu alunos atletas de diversos municípios do Estado, competições de Natação, Atletismo, Cabo de Guerra e Revezamento 4 por 4.

ANEXO P – CAMINHADA DA CAMPANHA DE PREVENÇÃO DA SURDEZ  
(SEM DATA)



## ANEXO Q – MATÉRIA NO JORNAL REGIÃO DOS LAGOS (2004)

REGIÃO DOS LAGOS • COMUNIDADE 2

Moje QUARTA-FEIRA, 28 DE ABRIL DE 2004

**Saúde**

# Surdez é detectada na gestação

Foto: Jorge Malaguid

A deficiência auditiva pode ser detectada ainda na gestação, durante o pré-natal, mas são os pais, quando a criança ainda é recém-nascida, que devem estar atentos: criança que não se assusta com barulho de portas, não acorda com barulho ou dorme muito podem ter deficiência auditiva. Sífilis, Toxoplasmose e rubéola durante a gravidez são fatores que podem levar a deficiência. O Hospital da Mulher, em Cabo Frio tem, gratuitamente, o chamado "teste da orelhinha" que pode detectar a surdez nos três primeiros meses de vida. Todas as crianças nascidas no hospital são submetidas ao teste. A surdez também pode ser detectada em adultos, quando a pessoa tem dificuldade para entender o que as outras dizem. Esse caso é o de surdez leve que pode ser reduzida com a ajuda de aparelhos auditivos.

Com o objetivo de conscientizar a população sobre deficiência auditiva continua até a próxima sexta-feira em Cabo Frio a VIII Campanha de Prevenção à Surdez. A abertura aconteceu ontem no Teatro Municipal de Cabo Frio, com palestras sobre como combater a surdez. O evento é realizado pela escola municipal Arlete Rosa Castanho e pela Secretaria de Educação, com apoio da Secretaria de Saúde, do INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos) e do Hospital Municipal da Mulher.

A dirigente da escola Arlete Rosa Castanho, Patrícia Santiago, diz que a campanha é muito importante para a população, pois vai ensinar às pessoas a prevenir a surdez.

- Temos o objetivo de conscientizar a população a respeito da surdez. As pessoas vão aprender a detectar quando outra tem um problema de surdez e, assim, ficar mais atentos - explica Patrícia.

De acordo com a coordenadora, fonoaudiólogos e psicólogos realizam palestras, de hoje à sexta-feira, em algumas escolas da cidade. As escolas que serão visitadas pela equipe de fonoaudiólogos são: Escolas Municipais Américo Vespúcio, Edison Duarte, Maria Dória Saldanha, São Cristóvão e Centro Educacional Municipal Mary Capp, no Segundo Distrito.

● Alunos tem atendimento individual de especialistas na Escola Municipal Arlete Rosa Castanho em Cabo Frio



## ANEXO R – MATÉRIA NO JORNAL CLASSIFICADOS DA REGIÃO (2004)

*Quarta-feira - 28-04-2004*

### Escola Arlete Rosa Castanho atende mais de 90 crianças

A Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, criada há 17 anos, atende hoje, mais de 90 alunos em Cabo Frio. Segundo a coordenadora da escola, os alunos com surdez severa tem a oportunidade de ter ensino gratuito da Educação Essencial (Pré-escolar) até o segundo segmento do Ensino Fundamental (8ª série).

A escola Arlete Rosa Castanho funciona em três turnos e, além de professores treinados para trabalhar com deficientes auditivos, fonoaudiólogos, psicólogos e técnicos em surdez dão as aulas nas escolas.

A coordenadora destaca que dois consultores de línguas também ajudam na formação desses alunos junto ao corpo de funcionários.

A primeira língua dos surdos é a Libras (Língua Brasileira de Sinais), que desde 2002 é conhecida como lei legal de comunicação no Brasil. A lei 10.436, de 24 de abril de 2002, foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Para a coordenadora da escola essa foi uma das principais conquistas que o surdo já teve.

- Aqui os alunos portadores de surdez tem o mesmo ensino dos alunos das escolas de pessoas que não tem problemas. A única coisa que muda na educação é a comunicação que é utilizada através de sinais. A Língua Brasileira de Sinais é a prova de que o surdo tem o seu espaço na sociedade assim como os que não são - finaliza Patrícia.

---

*JORNAL CLASSIFICADOS DA REGIÃO - HOJE*

### Primeros sintomas da surdez podem ser difíceis de perceber

A perda auditiva pode ser de condução quando existe um bloqueio no mecanismo de transmissão do som, desde o canal auditivo externo até o limite com o ouvido interno. Algumas causas importantes de surdez de condução: obstrução por acúmulo de cera ou por objetos introduzidos no canal do ouvido; Perfuração ou outro dano causado no tímpano; Infecção no ouvido médio; Infecção, lesão ou fixação dos pequenos ossinhos (ossículos) dentro do ouvido médio.

A surdez pode ser de percepção ou neurosensorial (lesão de células sensoriais e nervosas) é aquela provocada por problema no mecanismo de percepção do som desde o ouvido interno (cóclea) até o cérebro.

Mista - É quando existe problema em ambos mecanismos.

**Sintomas da surdez** - Nos casos de perda auditiva de grau leve as pessoas podem não se dar conta que ouvem menos. Somente um teste de audição (audiometria) vai revelar a deficiência. Quando a perda auditiva passa a ser moderada para severa, os sons podem ficar distorcidos e na conversação as palavras se tornam abafadas e mais difíceis para entender, particularmente quando têm várias pessoas conversando em locais com ruído ambiental ou salas onde existe eco. O som da campainha e do telefone tornam-se difíceis para serem ouvidos; o deficiente auditivo pede a todo momento que falem mais alto ou que repitam as palavras.

Em alguns casos de surdez existem sintomas adicionais, como por exemplo, zumbido e vertigem na doença de Menière. Na infecção do ouvido médio a surdez vem acompanhada de dor e febre.

**Diagnóstico** - O diagnóstico da causa da surdez é feito através da história do paciente, exame do ouvido e testes com diapasões para determinar o tipo de surdez (condução ou percepção). Exames com equipamento especial podem ser necessários para avaliar a audição, sendo a audiometria o mais importante. Quando a tontura está associada, investiga-se o labirinto e o sistema nervoso central. A ressonância magnética (RM) pode ser necessária quando há suspeita de tumor.



## ANEXO S – MATÉRIA NO JORNAL (2004)

### Escola Arlete Rosa Castanho, única na região, é exemplo de atendimento a deficientes auditivos

Desde o dia 1º de setembro - "Mês do Surdo" - a E. M. Arlete Rosa Castanho, especializada na educação de deficientes auditivos, vem organizando atividades para integrar seus alunos com pessoas ouvintes e divulgar as ações educativas e culturais que desenvolve. Segundo a diretora, Profª. Kátia Cardoso de Sant'Anna, a programação inclui a participação de educadores da unidade no Congresso Internacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, nos dias 26, 27 e 28.

Pág. 3



*Profª Ana Lúcia (e),  
alunos da 2ª série e Profª  
Kátia (d)*

ANEXO T – FOTO ATUAL DA ESCOLA (2017)



## APÊNDICES

## APÊNDICE A – ENTREVISTA COM PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

### Identificação do Sujeito

#### Questões (professores e funcionários)

- 1) Quando foi fundada a Escola Municipal Arlete Rosa Castanho?
- 2) Como foi o processo de inauguração da E.M.Arlete Rosa Castanho?
- 3) Como funcionava a escola na época em que você trabalhava nela?
- 4) Como era o espaço físico da escola?
- 5) Quem eram os alunos atendidos na escola? E quantos? Qual era a metodologia utilizada?
- 6) Quanto tempo você trabalhou na escola? Quais as funções que você exercia?
- 7) Quem era o diretor ou os diretores com quem você trabalhou?
- 8) Quem eram os profissionais que compunham o corpo docente?
- 9) Quais foram as mudanças mais significativas durante o tempo em que você esteve na escola?
- 10) Quando a escola introduziu Libras em sua grade curricular?
- 11) Como era o relacionamento entre os colegas de trabalho?
- 12) Quais os acontecimentos, eventos, que mais marcaram a história da escola, no seu ponto de vista?

## Apêndice B – Entrevista com Alunos

### Identificação do Sujeito

### Questões (Alunos)

- 1) Quanto tempo você estudou na escola?
- 2) Quem era o diretor?
- 3) Quem foram seus professores?
- 4) Como era ser relacionamento com os funcionários? E com seus colegas?
- 5) Como eram as aulas?
- 6) Quais os eventos que você gostava na escola? E os que você não gostava?
- 7) Como era o funcionamento da escola?
- 8) Você lembra de algum fato pitoresco da época que você estudava na escola?
- 9) Você já sabia Libras quando entrou na escola?
- 10) O que mais gostaria de acrescentar?

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “A História Ainda Não Contada da Educação de Surdos”, conduzida por Katia Cardoso de Sant’Anna Ferreira .

Esta pesquisa tem por objetivo levantar a trajetória educacional dos surdos na Escola Municipal Arlete Rosa Castanho. Você foi selecionado (a) por fazer parte da população-alvo do estudo (professores, profissionais e alunos surdos da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho). Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação neste estudo não envolverá riscos de qualquer natureza. Sua participação consistirá em participar de entrevista individual.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, o qual ficará sob a guarda do pesquisador responsável.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.**

Cabo Frio, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_



Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em  
Educação – Especialização em Administração das  
Organizações Educativas

Dezembro 2017